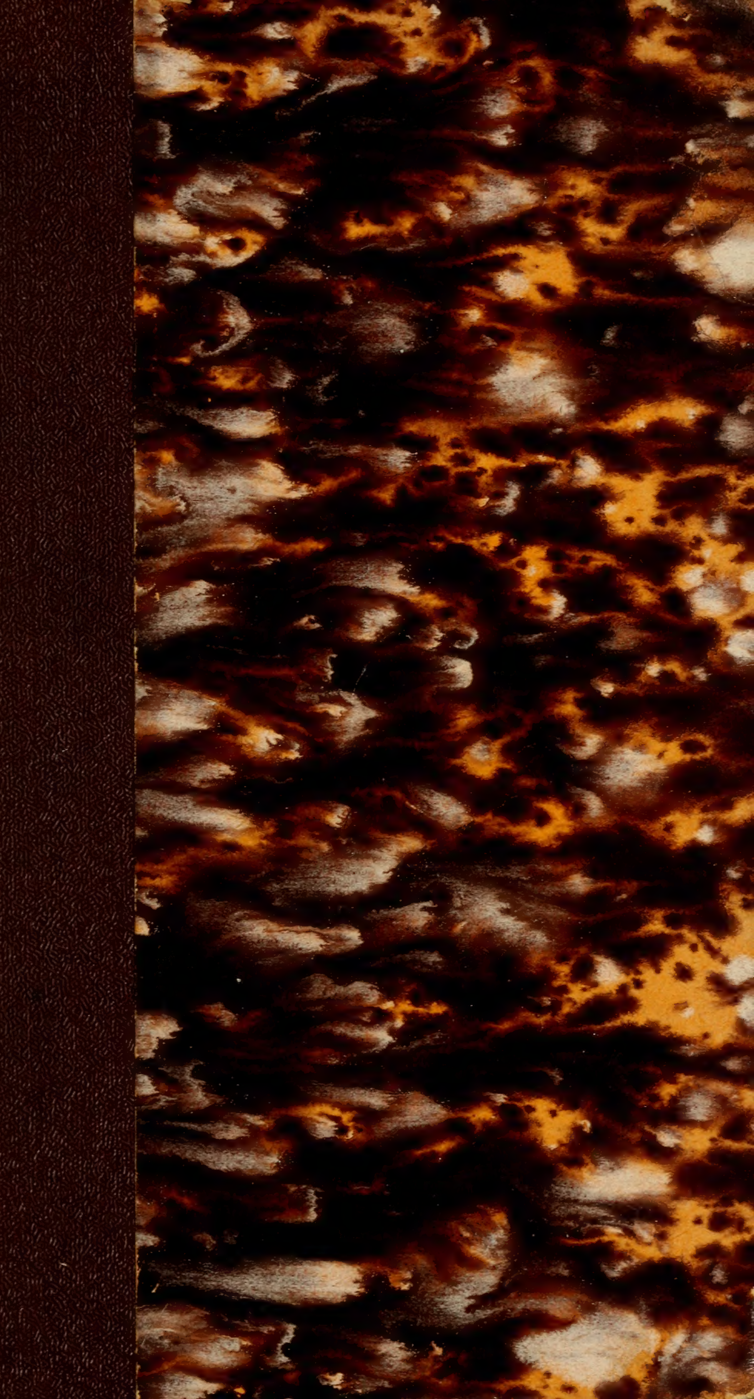


MÉTHODE PRATIQUE DE LANGAGE ET DE LECTURE

d'Écriture, de Calcul, etc.

A L'USAGE

du Cours préparatoire des Écoles primaires

PAR

I. CARRÉ

Inspecteur général de l'Enseignement primaire.

1° Voir, entendre, etc. (comprendre);
2° Parler; 3° Lire; 4° Écrire.

Livre du Maître



LIBRAIRIE ARMAND COLIN

103, BOULEVARD SAINT-MICHEL, PARIS

1914

AVANT-PROPOS

Bien que les divers morceaux réunis ici ne puissent aucunement prétendre à former ce qu'on appelle un livre, ils empruntent cependant une suffisante unité à la pensée générale qui les a inspirés et qui les fait tous tendre au même but : *faciliter l'enseignement des premiers éléments du français dans tous les pays où la langue usuelle est une langue autre que le français et où les élèves, par suite, arrivent à l'école ne comprenant pas, ne sachant pas parler le français, — ou encore ne parlant qu'un patois bien différent du français ou même un français corrompu.* Nous aurions pu les refondre et en faire un ouvrage composé et suivi ; mais peut-être auraient-ils perdu à cette transformation ce qu'ils ont eu de vivant et de vécu, au moment où ils ont paru, et qui n'a pas peu contribué à les faire accueillir. C'est pour les écoles de la Basse-Bretagne qu'ils ont été composés d'abord et ils répondaient alors à un besoin scolaire, à un desideratum local et tout particulier. Mais nous avons pu nous convaincre depuis que tous les maîtres qui, soit

en France, soit hors de France, ont à enseigner les premiers éléments du français à des élèves parlant une autre langue que le français, rencontrent les mêmes difficultés que celles qu'éprouvent les instituteurs de la Basse-Bretagne, et nous voudrions, en les faisant assister à la genèse, pour ainsi dire, de la méthode qui a donné dans ce coin reculé de la France des résultats si appréciés, leur montrer comment ils peuvent, eux aussi, par l'emploi des mêmes procédés ou de procédés analogues, obtenir des résultats infiniment plus sûrs et plus prompts que ceux qu'ils obtiennent par la pratique des méthodes ordinaires. Puissions-nous ainsi les aider dans leur tâche et favoriser hors de France la diffusion de la langue française ! C'est là tout notre désir.

Sormonne (Ardennes).

I. CARRÉ,

Inspecteur général honoraire de l'Instruction publique.

MÉTHODE DE LANGAGE

PREMIÈRE PARTIE

La méthode

1° Où et comment la méthode a pris naissance. — En quoi elle consiste.

2° Qu'elle peut être généralisée et suivie dans tous les pays où la langue usuelle des enfants est autre que la langue française.

3° Instruction à l'usage des maîtres et maîtresses chargés du cours préparatoire dans les écoles où les élèves arrivent ne comprenant pas, n'ayant jamais parlé le français, ou encore ne parlant qu'un patois ou un français corrompu.

De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les Écoles de la Basse-Bretagne.

(Extrait de la *Revue pédagogique*. — N° du 15 mars 1888.)

On trouve encore en France des pays dont les habitants ne comprennent ni ne parlent la langue française, celle dans laquelle leur sont prescrites leurs obligations d'hommes et de citoyens : c'est, à savoir, les Flamands dans une partie des arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck, les Basques dans les Pyrénées, et particulièrement les Bretons de la Basse-Bretagne (le département du Finistère tout entier et la moitié environ de ceux des Côtes-du-Nord et du Morbihan, moins toutefois les habitants des villes et çà et là quelques marins de la côte). Sans doute il y a bien d'autres contrées où les paysans parlent des patois qui ne ressemblent guère à la langue française; mais ces patois ne sont que des dialectes de l'ancienne langue romane, dont les mots, profondément altérés quelquefois dans leur forme, ont cependant conservé leur racine : aussi le sens s'en retrouve-t-il facilement. Malgré l'accent local et les vices de prononciation, celui qui sait le français les comprend assez vite, et les enfants, à leur tour, quand ils viennent à l'école, comprennent vite le maître. C'est en français, d'ailleurs, que les élèves y récitent le catéchisme, que s'y donne l'instruction religieuse, que s'y font les sermons à l'église. Il en va tout autrement dans les pays cités plus haut : le flamand, le basque et le breton ne sont pas des patois, ce sont des langues; la langue bretonne notamment semble n'avoir rien de commun avec la langue française, ni pour la valeur de ses mots, ni pour les tours ou le génie de sa phrase ; d'autre part, c'est en breton que se font les catéchismes et les sermons. Aussi les paysans n'y connaissent-ils pas d'autre langue, et un Français fait des lieues à la campagne, dans toute la Basse-Bretagne, sans rencontrer un être humain dont il puisse se faire comprendre autrement que par des signes. Naturellement les enfants qui arrivent à l'école ne savent pas le français, et les maîtres qui les reçoivent, et qui souvent ne savent pas le breton, se

trouvent aussi embarrassés pour se mettre en communication avec eux que s'ils avaient affaire à des Chinois.

Cependant, pour se conformer aux règlements scolaires, on leur met un livre entre les mains dès leur arrivée à l'école et on les fait épeler. Comme ils sont tenaces, ils finissent par assembler des lettres et par savoir lire ; mais ils lisent le français comme jadis encore on lisait du latin dans nos écoles, sans y rien comprendre. On leur apprend à écrire ; mais ils copient des caractères qui, comme ceux de leur livre, n'ont pour eux aucune signification et n'expriment aucune idée. On les fait calculer ; cependant ici, comme les chiffres représentent des choses qu'ils connaissent, les résultats sont plus satisfaisants. Enfin, par une application mal entendue des prescriptions administratives, on essaie de leur donner des notions d'histoire, de géographie, d'instruction morale et civique, de sciences physiques et naturelles, parce que toutes ces matières sont dans les programmes ; mais ils font de tout cela comme ils font de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire qu'ils copient et récitent des choses qu'ils ne comprennent pas ou ne comprennent guère. Après quelques années pourtant, à force d'entendre parler le maître, qui doit toujours donner ses explications en français, grâce aussi à leur contact avec des camarades plus avancés, ils ont appris un peu de français, mais par le dehors pour ainsi dire et par des voies indirectes, sans méthode aucune. Il en résulte qu'ils l'oublient bientôt quand ils ont quitté l'école. La langue française n'a laissé dans leur esprit aucune trace profonde; la civilisation qu'elle porte avec elle les a à peine effleurés ; ils ne sont nullement assimilés. Le service militaire, aujourd'hui obligatoire pour tous, ravivera pour les hommes ces premiers éléments d'instruction et les rendra plus durables en les complétant; mais pour les femmes, ce sera tout : elles ne connaîtront ni ne comprendront jamais que le breton. Or, ce sont les mères de famille qui apprennent à parler aux enfants et qui leur donnent la première éducation; en sorte que « nous sommes au rouet », comme dirait Montaigne, et que c'est toujours à recommencer.

N'est-il pas vrai pourtant que cette impossibilité où se

trouve le paysan breton de communiquer par la langue avec le reste de la France lui crée un état d'isolement et d'infériorité préjudiciable à ses intérêts ? Quels services ne lui rendrait pas un peu d'instruction pour la mise en valeur de celles de ses landes qui peuvent être cultivées ! N'est-il pas vrai aussi que la Bretagne, avec ses idées arriérées et d'un autre temps, est une entrave au progrès général du pays tout entier ? Pour n'en citer qu'un exemple, la tendance de notre époque est la laïcisation de la société ; or, n'est-ce pas en Bretagne que celle-ci rencontre le plus de résistances et qu'elle éprouvera le plus de retards ? Il y a donc un intérêt de premier ordre à ce que tous les Bretons comprennent et parlent la langue nationale : ils ne seront vraiment Français qu'à cette condition, et c'est par les écoles surtout qu'on y arrivera. On en a ouvert beaucoup en Bretagne pendant ces dernières années ; mais elles sont encore bien insuffisantes. Il est telle région, le Morbihan, par exemple, où il faudrait en doubler le nombre pour arriver à la moyenne de ce qui existe dans le reste de la France, aussi bien sous le rapport de l'étendue kilométrique que sous celui de la population. Et à peine ces écoles sont-elles ouvertes que les élèves y affluent, car il ne faudrait pas croire que le paysan breton soit réfractaire à l'instruction : il en comprend la nécessité, et il la désire pour ses enfants. Mais ces rassemblements d'élèves qui s'entassent dans des locaux bientôt trop étroits ne constituent pas des écoles. Et puis, que de difficultés pour leur donner les premiers éléments de l'instruction, dans une langue qu'ils ne connaissent pas ! Il y faudrait un art particulier que bien peu de maîtres possèdent. Des conseils ont été donnés à diverses reprises, mais généraux et vagues, parfois même contradictoires ; naturellement ils ont été peu suivis, et la masse du personnel enseignant est retournée à son indifférence et à sa routine. C'est qu'aussi la chose n'est pas ordinaire, et qu'elle soulève des problèmes de plus d'un genre. Il nous a semblé qu'elle méritait d'être étudiée tout particulièrement.

I

Et d'abord, faut-il se servir du breton que savent les enfants pour leur apprendre le français qu'ils ne savent pas, et faire marcher simultanément l'étude des deux langues, le breton dominant d'abord, et le français ensuite? C'est un système qui serait, dit-on, pratiqué en pays basque, et qui aurait donné de bons résultats. (Voir la *Revue pédagogique* du 15 janvier dernier, p. 43.) Il aurait été recommandé également, à diverses reprises, par plusieurs inspecteurs généraux[1], et il ne manque pas de maîtres nés en pays breton, qui seraient disposés à le prôner encore. Cependant, tous les inspecteurs primaires de la région sont d'avis que les progrès en langue française sont beaucoup plus rapides et plus sûrs dans les écoles où tout le premier enseignement se donne en français, que dans celles où le breton vient se mélanger au français et où l'on a recours à la traduction. Où est la vérité? Sans doute le français finit par s'apprendre des deux manières, et l'expérience n'est pas aussi concluante qu'on pourrait le croire : les résultats dépendent surtout du zèle du maître, de son intelligence, et de la foi qu'il apporte dans l'application de la méthode qu'il a adoptée. La question vaut donc d'être examinée en elle-même et pour elle-même.

Nous ne sommes pas partisan de l'usage du breton dans les écoles, et voici nos raisons :

Quoique parlée encore, la langue bretonne n'est plus proprement une langue vivante. Débris corrompu du celtique, elle ne se renouvelle plus, elle se déforme seulement chaque jour davantage. Elle n'a pas gardé son unité : elle se divise aujourd'hui en quatre dialectes, qui sont ceux de Vannes, de Quimper, de Léon et de Tréguier, sans compter les différences de prononciation qu'on ren-

1. Il a même été demandé qu'un cours de langue bretonne fût établi dans chacune des écoles normales du Finistère, du Morbihan et des Côtes-du-Nord. (Voir les rapports d'inspection générale de 1881.)

contre en passant d'un canton dans un autre, et souvent même d'une commune à la commune voisine, et qui font que tous les Bretons sont loin de se comprendre entre eux. Les enseignera-t-on tous les quatre? ou, si l'on choisit, lequel choisira-t-on? La fixité qui lui manque comme langue parlée, lui manque aussi comme langue écrite : elle n'a plus d'orthographe. « Quant à ce qui est de ma manière d'orthographier, dit M. Legonidec dans la préface de sa grammaire celto-bretonne, je préviens le lecteur que j'ai cru devoir en créer une toute philosophique, pour deux raisons : 1° parce que je n'ai pu adopter l'orthographe usitée en Bretagne, cette orthographe n'étant appuyée sur aucun principe fixe, et variant même au gré de chaque individu ; 2° parce que j'ai voulu offrir à mes lecteurs les termes de la langue avec leur prononciation vraie, de manière que chaque mot puisse se lire et se prononcer tel qu'il est écrit. » Un pareil aveu, de la part d'un grammairien féru de breton, prouve bien que cette langue est aujourd'hui une véritable langue morte. Sans doute, elle sera toujours intéressante à connaître pour les philologues, à cause des traces qu'elle a laissées sur la langue française par l'intermédiaire du latin[1]; elle pourra aussi donner matière à des comparaisons instructives avec les autres dialectes celtiques de l'Irlande, de l'Écosse et du Pays de Galles; elle a d'ailleurs une littérature (des contes, des chants populaires, des pièces de théâtre, etc.) qui pourra fournir des renseignements utiles et de curieux sujets d'étude. Mais, faute d'avoir eu son Homère ou son Virgile, elle ne deviendra jamais, comme la langue grecque ou latine, un moyen de culture intellectuelle.

Si elle ne mérite pas d'être étudiée comme langue litté-

1. Ces traces toutefois seraient bien faibles au dire de M. A. Brachet puisque, dans sa *Statistique du français moderne*, il ne trouve que vingt mots d'origine celtique. Certaines ressemblances entre les deux langues ont pu faire supposer que ce nombre était plus grand; mais la vérité est qu'au lieu d'avoir donné naissance au français, certains mots bretons lui ont été ultérieurement empruntés, et qu'au lieu d'être du celtique primitif, ce sont des mots français corrompus et affublés d'une terminaison celtique. Voir son *Dictionnaire étymologique*, pages 34 et 70.

raire, comme langue savante, y a-t-il lieu de l'étudier comme langue commerciale? La connaissance du breton n'a pas le même intérêt pour les populations de notre vieille Armorique, que celle de l'allemand, de l'italien ou de l'espagnol pour les populations limitrophes de l'Allemagne, de l'Italie et de l'Espagne. Il ne les met en communication avec aucun grand peuple, et sa possession ne peut aider ceux qui le parlent à nouer des relations commerciales. La question serait tout autre, s'il s'agissait de l'Algérie ou de la Tunisie, puisqu'il peut y avoir intérêt, dans ces deux pays, à connaître à la fois le français et l'arabe.

Donc, que les principales œuvres de la littérature bretonne (c'est d'ailleurs un acquis qui ne s'accroîtra plus) soient conservées dans les bibliothèques à l'usage des linguistes et des savants, et qu'il y ait même un cours de celtique à la Faculté des lettres de Rennes, rien de mieux; que le breton continue d'être parlé dans la Basse-Bretagne comme langue usuelle (aussi bien n'est-il aucune ordonnance qui eût le pouvoir de le supprimer), bien encore. Mais qu'il soit étudié dans nos classes primaires comme langue morte ou comme langue commerciale, on n'en voit ni la raison, ni l'utilité. En l'introduisant dans nos écoles, on ne ferait qu'ajouter une matière de plus, et bien inutile, à des programmes déjà bien chargés.

Mais si le breton ne vaut pas d'être étudié pour lui-même comme langue savante ou comme langue commerciale, ne pourrait-il pas au moins servir comme moyen pour introduire l'enfant dans la pratique de la langue française? Quoi qu'on fasse, étant donné que la grande majorité des hommes et la presque unanimité des femmes ne connaissent pas d'autre langue dans les campagnes, le breton y restera longtemps encore une langue usuelle, et les enfants n'en connaîtront pas d'autre en arrivant à l'école : ne semble-t-il pas naturel dès lors que, sans vouloir leur faire étudier le breton, le maître se serve pourtant tout d'abord de ce qu'ils savent pour entrer en communication avec eux, et qu'il leur donne en français la traduction de tous les mots qu'ils connaissent déjà en breton? Évidemment un maître qui sait le breton, et qui

s'adresse à l'enfant qu'on lui amène dans la langue que celui-ci connaît, lui inspire plus de confiance; de plus il le comprend et il en est compris, ce qui semble être la première condition pour qu'il puisse commencer son éducation. Il ne lui apprendra absolument rien en breton; mais ce que celui-ci saura déjà en breton, il le lui traduira en français.

Ramenée à ces termes, la question paraît bien près d'être résolue. Cependant les adversaires du breton maintiennent que l'avantage de ce système lui-même est plus apparent que réel, et qu'il entraîne dans la pratique bien des inconvénients. Voici les raisons qu'ils en donnent.

1° On a remarqué, disent-ils, que l'enfant qui sait qu'on lui dira dans sa langue maternelle ce qu'il n'aura pas compris en français, n'écoute pas, ne fait aucun effort pour comprendre, et attend patiemment qu'on lui traduise ce qu'on veut qu'il retienne. Au contraire, s'il ne peut pas compter sur ce secours, il est d'autant plus attentif; naturellement curieux, il s'adresse à un voisin quand il n'a pas compris; il s'ingénie à deviner, il s'applique à retenir tout ce qu'il entend.

2° On a remarqué aussi que là où le maître et l'élève communiquent en breton, ils trouvent plus commode de se servir encore de la langue bretonne, quand ils pourraient et devraient n'employer que la langue française. La pente est trop glissante pour qu'ils ne s'y laissent pas aller, et la connaissance pratique du français en est retardée d'autant. « Sans doute, écrit un inspecteur, si les instituteurs se bornaient à user d'un mot breton pour faire apprendre à l'enfant le mot français correspondant, il n'y aurait rien à dire. Mais ceci est la théorie, la pratique est tout autre. En réalité, les instituteurs sachant le breton se servent presque uniquement de cette langue avec leurs élèves ; ils ne font que leur faciliter l'étude du catéchisme breton, et ceux-ci quittent l'école sans avoir réalisé aucun progrès sérieux, ni durable dans la langue française. » — « Si le maître a le malheur de parler breton, écrit un autre, c'est fini : l'un attend pour essayer de comprendre qu'on lui parle dans sa langue maternelle, et l'autre trouve plus

commode de parler breton pour se faire entendre. » Il semble qu'à cet égard l'opinion soit à peu près unanime.

3° On remarque encore que, pour pratiquer ce système, il y faut des maîtres bretons. Or le recrutement n'en serait pas toujours facile. Et puis, n'est-il pas à craindre que ceux-ci ne conservent, même quand ils parlent français, l'accent et les tours de la langue bretonne, et qu'ils ne perpétuent par leur enseignement les idées particularistes et locales qui distinguent le breton ? Ce sont des Français qu'il faut pour franciser les Bretons ; ils ne se franciseront pas eux-mêmes. N'est-il pas bien préférable, d'ailleurs, que la méthode suivie soit la même dans toutes les écoles et qu'elle puisse être appliquée même par des maîtres ne sachant que le français ?

4° Enfin il va de soi que ce système de traduction ne pourrait en tout cas être appliqué qu'au début, en leçon orale, et pour les choses seulement que l'enfant connaît avant son entrée à l'école. Pour qu'on pût s'en servir au delà, il faudrait des livres bretons ; or, l'enfant ne sait ni lire, ni écrire, quand il arrive à l'école, pas plus en breton qu'en français.

« Vouloir se servir du breton pour introduire l'enfant dans le français, dit-on, c'est supposer qu'il sait le breton ; mais il ne le sait guère plus que le français et il faudrait d'abord le lui apprendre... Se servir des mots bretons que l'enfant connaît, mais qu'il ne sait ni lire, ni écrire, ne peut que retarder la marche de l'enseignement français puisque, pour arriver au français, il faut d'abord lui apprendre à lire et à écrire le breton. » L'acquis d'un petit paysan breton qui arrive à l'école est bien peu de chose, en effet. Il ne faudrait pas le comparer à l'enfant des villes, dont l'esprit a été éveillé par tout ce qu'il a vu et entendu. Son vocabulaire ne s'élève certainement pas au delà de 500 mots.

Un instituteur[1] a bien voulu, en s'aidant d'un lexique breton, rechercher les mots que possèdent ses élèves les

1. M. Cosmao, directeur de l'école de Quimperlé.

plus développés à leur entrée dans son école, et voici les résultats auxquels il est arrivé :

Mots se rapportant	aux parties du corps		28
—	—	à la parenté	29
—	—	à l'habitation	31
—	—	aux aliments	50
—	—	aux vêtements	24
—	—	aux maladies	16
—	—	aux animaux	38
—	—	aux instruments aratoires	18
—	—	aux monnaies et aux métaux	11
—	—	aux professions	19
—	—	aux accidents géographiques	27
—	—	à la division du temps	14
—	—	aux choses de la religion	54
—	—	aux qualités et aux manières d'être (adjectifs)	51
—	—	aux actes et aux états (verbes)	100
		TOTAL	513

« Ces 513 mots sont un maximum, dit-il, et bien des enfants ne les possèdent pas. »

Il ne faudrait pas croire non plus que ces 500 mots correspondissent dans l'esprit du petit Breton à autant d'idées nettes et précises sur lesquelles on puisse tabler pour édifier son instruction. Ce sont des impressions qu'il a bien plus que des idées, et il n'a guère besoin de mots pour les rendre; sa pensée reste vague et ne dépasse guère la rêverie. « Le petit paysan breton est abandonné à lui-même dès qu'il peut marcher, écrit M. Poitrineau, inspecteur d'académie à Vannes; on ne s'occupe plus de lui; il n'est l'objet d'aucun soin, ni moralement, ni physiquement; tout au plus lui fait-on dire quelques mots de prière le matin et le soir : encore c'est rare. Il est une gêne dans la maison, en attendant qu'il devienne une aide. A peine vêtu, malpropre, il patauge toute la journée par les chemins, mange a l'écart un morceau de pain noir, joue peu et ne parle pas. Quand il atteint cinq ou six ans, on commence à lui confier la garde des vaches, au milieu d'une lande ou d'un pré. Il va continuer là sa vie solitaire, s'amusant à faire claquer son fouet, appelant son chien,

courant après ses vaches, ou, s'il fait mauvais temps, accroupi silencieusement derrière un buisson ou au pied d'un arbre. Rentré chez lui, il ne parle guère davantage : le Breton, on le sait, est taciturne, peu expansif. Lorsqu'il a huit ou neuf ans, si l'école n'est pas trop éloignée, on songe à l'y envoyer : il faut bien qu'il apprenne son catéchisme et qu'il puisse faire sa première communion. Le voilà à l'école, qu'il fréquentera assez irrégulièrement, et où il passera trois ans au plus. S'il a huit ans d'âge physiquement, il en a trois à peine pour le développement intellectuel. Y a-t-il lieu, dans ces conditions, de tenir compte des quelques mots bretons qui lui ont suffi pour traîner jusque-là une vie aussi rudimentaire? Je ne le crois pas. Mieux vaut admettre qu'il ne sait rien et commencer avec lui par le commencement, comme on fait à l'école maternelle. » Nous sommes de cet avis : si l'enfant qui arrive à l'école sait si peu de chose, il est plus simple de le considérer comme ne sachant rien et de tenir son acquis pour une quantité négligeable.

5° Mais il y a, pour se servir exclusivement du français, une raison déterminante et qui va bien au delà de la question bretonne, c'est qu'on apprend mal à parler une langue, quand on l'apprend par la traduction. L'exemple des élèves de nos lycées et collèges en fait foi : encore leur situation n'est-elle pas la même, puisqu'ils savent le français, tandis que le petit Breton ne sait pas le breton. Quoi qu'il en soit, n'est-il pas vrai qu'après avoir étudié l'allemand ou l'anglais pendant six ou sept ans, s'ils arrivent à faire un thème à peu près correct et à traduire un texte, ils sont généralement incapables d'entendre et de parler couramment, soit l'allemand, soit l'anglais? Même les plus forts ont, en parlant, des hésitations et des lenteurs que n'ont pas les jeunes gens qui sont allés dans le pays, qui sont moins instruits à coup sûr, mais qui ont vécu dans un milieu où l'on ne parlait qu allemand ou anglais. Et la raison en est bien simple. Quand on traduit, on va d'un mot à un autre mot, et non pas de l'objet ou de l'idée au mot qui les exprime.

L'élève qui ne fait que traduire n'arrive pas à penser dans la langue qu'il apprend ; les mots de cette langue

n'ont pas pour lui une valeur propre et directe; ce ne sont que des équivalents. Quand il veut parler, il pense toujours dans sa langue maternelle et il s'essaie ensuite à traduire. Eh bien! ce qu'on remarque chez ceux qui n'ont étudié l'allemand ou l'anglais que dans les livres, se remarque également chez les bretons qui savent le français. Les élèves de l'École normale de Quimper, au moins ceux de première année, pensent encore en breton; ils rêvent en breton. Pour parler ou pour écrire en français, ils sont obligés de traduire; de là une gène réelle et des difficultés de toutes sortes pour exprimer leur pensée, d'autant que le breton n'a aucune parenté avec le français, ni comme vocabulaire, ni comme syntaxe, et que ses mots n'ont pas toujours dans la langue française leur équivalent exact et complet.

Toutes ces raisons nous amènent à conclure que l'introduction du breton dans les écoles primaires est plutôt un obstacle qu'un secours pour l'étude pratique de la langue française.

II

Dans les autres parties de la France, les enfants arrivent à l'école comprenant et parlant le français; dans la Basse-Bretagne, ils y arrivent incapables de comprendre et d'exprimer quoi que ce soit dans la langue de l'école : une conséquence toute naturelle de cette différence, c'est qu'il devrait y avoir dans toutes les écoles de la Basse-Bretagne une classe, ou au moins une section préparatoire, dans laquelle les débutants apprendraient ce que les autres enfants apprennent ailleurs dans la maison paternelle, et par les mêmes moyens. Ce cours toutefois ne devrait pas être absolument le même que celui des écoles maternelles. Les petits enfants qui fréquentent ces écoles, si jeunes soient-ils, possèdent déjà les premiers rudiments de la langue française, tandis que ces rudiments font défaut aux petits Bretons; d'autre part, ceux-ci sont généralement, par suite de l'éparpillement de la population et de leur éloignement des établissements scolaires, plus âgés que les élèves des écoles maternelles, et l'on peut ne pas les traiter

comme de tout jeunes enfants. On peut aller plus vite avec eux, en raison de leur force physique et de certaines qualités inhérentes à leur race : s'ils ne sont ni vifs, ni ardents, ils sont assidus, tenaces, réfléchis[1] ; si leur imagination et leur intelligence sont encore à l'état latent, pour ainsi dire, elles peuvent facilement être éveillées, et elles se développeront d'autant plus vite qu'elles ont été jusque-là moins fatiguées. Ce cours nous paraîtrait donc réclamer un programme et un emploi du temps particuliers.

Programme. — Il ne peut être question ici de cet ensemble encyclopédique des connaissances enseignées, à l'état tout à fait rudimentaire il est vrai, aux élèves des écoles maternelles. Ce qu'il faut apprendre avant tout aux petits Bretons, c'est *à comprendre et à parler le français*. C'est vers ce but que la classe tout entière doit être orientée ; les autres exercices ne peuvent être que l'accessoire des exercices de langage.

On devra d'abord apprendre à l'enfant les noms des objets qui l'entourent. Point n'est ici besoin du breton, puisque l'élève peut aller directement de la chose au mot qui l'exprime. Le maître montre un objet et il le nomme ; les enfants répètent en chœur, puis individuellement, à tour de rôle. Il veille à ce que la prononciation soit nette et correcte. Il sera bon qu'il joigne à chaque nom *le, la; un une; mon, ma*, etc., ce qui n'augmente guère la difficulté, pour leur apprendre la différence des genres : l'expérience a montré, en effet, que la distinction des genres est une des choses que le Breton, comme tous les étrangers du reste qui étudient notre langue, apprend très difficilement. Il passera ainsi en revue tout ce qui se voit dans la classe : les outils dont l'élève se sert (livre, cahier, plume, etc.) ; les objets mobiliers (tableau, banc, etc.) ; les diverses

---

1. Il faut les voir, un doigt de la main gauche appuyé sur le livre pour marquer l'endroit où ils en sont, pendant que leur main droite travaille à copier sur un cahier un texte que d'ordinaire ils ne comprennent pas. Avec quelle application ils accomplissent leur tâche ! C'est à peine si la présence de l'inspecteur, dont l'arrivée dans la classe est partout ailleurs un événement, est capable de leur faire lever la tête et de les en distraire.

parties de la classe elle-même (fenêtres, murs, plafond, plancher, etc.) Il y joindra les noms de tous les objets du musée scolaire; mais il est bien entendu que ce musée devrait être composé d'une manière spéciale. Tandis qu'ailleurs, ou dans les cours moyen et supérieur des écoles bretonnes elle-mêmes, le musée scolaire ne doit renfermer que des objets qui puissent servir à l'instruction des élèves, des objets qu'ils n'ont pas occasion de voir au dehors et qu'ils doivent connaître pourtant, parce qu'il en est question dans leur livre ou parce que le maître leur en parle dans ses leçons, il faut le constituer ici à l'aide d'objets que les enfants voient tous les jours, mais en dehors de l'école, ou de leurs réductions[1], s'ils sont trop encombrants; d'objets dont le plus souvent ils sauront le nom breton, mais qu'on leur nommera cependant tout d'abord en français, pour éviter l'intermédiaire du mot breton et pour que le souvenir du mot français se grave dans leur mémoire, associé aux formes perçues par les yeux en même temps qu'aux sons saisis par l'oreille. Rien de plus facile à constituer qu'un musée pareil. On y joindrait avantageusement des images, beaucoup d'images, pour tous les objets que le maître ne pourra pas se procurer et leur mettre sous les yeux en nature. Ainsi ils apprendront le nom de toutes les choses au milieu desquelles ils vivent, et chaque mot, correspondant à un objet précis et bien déterminé, représentera l'idée nette et claire qu'ils en auront dans l'esprit. Viendront ensuite les noms des diverses parties du corps humain, puis des vêtements. Ici le musée, ce sont les élèves eux-mêmes. Habiller et déshabiller une poupée devant la classe fournirait une occasion toute naturelle de passer en revue tout le vocabulaire du costume. La maîtresse le ferait d'abord elle-même; puis les élèves, à tour de rôle, viendraient prendre sa place et faire la même chose. Tout le monde répéterait en chœur le nom de chaque objet. Il va de soi qu'on ne se bornera pas longtemps à faire répéter simplement les noms des objets, en y ajoutant la distinction des genres et des

1. Ces réductions pourraient être demandées aux élèves eux-mêmes comme premiers ouvrages de travail manuel.

nombres, ce qui serait vite monotone ; mais que, par le rapprochement de ceux qui ont quelque qualité commune, on tâchera de donner aux enfants la notion de l'adjectif et de son accord avec le nom. Puis viendront quelques verbes représentant une action accomplie sous leurs yeux, qu'on leur fera conjuguer aux temps principaux : marcher. courir, chanter, crier, réunir des objets, etc. — *Je mets un ruban noir autour de mon chapeau, tu mets un ruban noir*, etc., etc.

L'usage des pronoms démonstratifs et des pronoms possessifs s'introduira vite, surtout si le maître complète sa leçon par une *mimique* analogue à celle qu'emploie la mère avec son petit enfant. Quelques adverbes, quelques prépositions, quelques conjonctions viendront tout naturellement prendre leur place dans les petites phrases que le maître composera et qu'il fera répéter en chœur par toute la classe.

Si ces exercices sont bien conduits, l'élève acquerra vite la connaissance d'un grand nombre de mots et l'art de les unir pour en former des phrases, ce qui établira une première communication entre le maître et lui ; d'autre part, s'ils sont faits avec entrain, ils l'intéresseront, lui inspireront de la confiance et lui feront aimer l'école, ce qui est un autre résultat non moins important. Le petit Breton, en effet, quand il arrive à l'école, est naturellement timide : cette timidité tient, d'abord, à ce qu'il a vu fort peu de monde pendant ses premières années, mais beaucoup aussi à son ignorance absolue du français dans un milieu où l'on ne parle que le français. Il se sent dépaysé : de là sa gaucherie ; il craint de mal dire : de là son mutisme ; il éprouve une sorte d'effroi : de là sa défiance dont il est difficile de triompher. Quand on lui parle, il baisse la tête et ne répond pas : ou, si l'on obtient qu'il réponde, il ne répond que par des monosyllabes. Et voila pourquoi il lui faut des exercices collectifs où il s'enhardisse, se sentant soutenu par de nombreux camarades ; voilà aussi pourquoi il faut que les difficultés avec lesquelles on le met aux prises soient bien graduées, et qu'on ne lui demande rien tout d'abord qui ne lui ait été dit auparavant. Il a besoin d'être encouragé : il serait fâcheux qu'on se moquât de lui

ou qu'on l'humiliât. Il est susceptible, la moindre chose le blesse ; et quand une fois on l'a froissé, on n'en obtient plus rien, il se renferme dans un mutisme froidement voulu. Ce sont des observations qu'on a faites même sur les adultes qui sont au régiment.

Un grand pas est fait : le maître peut maintenant franchir l'enceinte de l'école. Il suivra la même marche pour les objets que l'enfant voit et connaît dans la maison paternelle, à la ferme : l'écurie, la grange, les bestiaux, les outils, etc. ; puis, élargissant le cercle, il passera à ce qu'on voit dans les champs et à ce qu'on y fait ; enfin, il parlera de l'église et des faits religieux qui s'y rattachent, faits relativement nombreux dans la vie du petit Breton ; puis, de la mairie et de ce qui a trait à la patrie.

C'est pour cette seconde série d'exercices seulement que la connaissance du breton pourrait peut-être rendre quelque service. Il y a, en effet, en dehors de l'école, des choses que l'enfant connaît, dont il sait le nom breton et que le maître ne peut lui mettre sous les yeux, ni en nature, ni même en images; il pourrait, s'il savait le breton, lui en donner l'équivalent en français. Aussi n'y aurait-il sans doute pas grand inconvénient à ce qu'un petit livret breton-français, contenant les cinq cents mots que l'enfant connaît, fût mis entre les mains des maîtres absolument ignorants de la langue bretonne. Ils y trouveraient parfois le moyen de se faire comprendre plus vite de leurs élèves. Mais *c'est à cet usage restreint et bien déterminé que devrait se borner l'emploi du breton :* encore croyons-nous, pour les raisons données plus haut, que l'emploi exclusif du français, avec l'aide d'images, est bien préférable.

Emploi du temps.— Mais on ne peut pas faire répéter des mots et construire des phrases, pendant trois heures le matin et trois heures le soir. Il faut varier les occupations, surtout avec de tout jeunes enfants, si l'on veut éviter la monotonie et leur épargner l'ennui qu'elle amène.

D'abord rien n'empêche que, dès la première classe à laquelle il assiste, l'enfant n'apprenne à lire et à dessiner des lettres et qu'il ne soit exercé à la *lecture* et à l'*écriture*, pour lesquelles il n'est pas nécessaire, à la rigueur, qu'il sache déjà parler français. N'est-ce pas dans des livres

latins qu'on apprenait à lire autrefois, et cela, disait-on, parce que « le latin se lit plus comme il est écrit que le français? » Il sera toujours facile d'ailleurs, même dès les premières leçons, de ne lui faire lire et de ne lui faire écrire que des mots dont il a appris le sens dans la leçon de langage. On pourra joindre à la lecture et à l'écriture des exercices de calcul, et aussi de dessin et de chant. Enfin les jeux pendant la récréation fourniront également leur appoint.

Calcul. — Rien de plus facile que d'enseigner en français les premiers éléments du calcul, même à des enfants ne sachant encore que du breton, à l'aide d'objets matériels, (de bûchettes d'abord ; puis, successivement, pour varier et enrichir leur vocabulaire, de billes, de boutons, de haricots, etc.). Le nombre des mots nécessaires pour ces premiers exercices est très restreint, et l'on peut pousser tout d'abord assez loin dans cette étude des enfants ignorants du français, mais déjà âgés et capables d'un effort intellectuel [1].

Dessin. — Il n'est pas nécessaire non plus que des enfants sachent déjà parler en français pour s'exercer à dessiner : on le voit bien dans les écoles maternelles. Le maître ferait sagement de dessiner au tableau noir, par quelques traits, l'objet qu'il veut leur faire représenter et de mettre à côté cet objet lui-même. Il ne s'agit pas d'art ici : il s'agit seulement d'habituer les élèves à observer, à tracer des lignes par imitation, à reconnaître un objet et à se souvenir de son nom.

---

1. Un jour que j'avais visité, en plein pays breton, plusieurs écoles où je n'avais pu tirer aucune réponse des élèves, j'arrivai dans une école de hameau où je fus tout surpris de trouver des enfants qui faisaient une multiplication *en français.* Comme j'en témoignais mon étonnement au maître et que je lui adressais mes félicitations : « Ne pensez pas, me répondit-il modestement, qu'ils soient plus avancés qu'ailleurs en français. Ne sachant pas le breton, je me suis particulièrement occupé avec eux du calcul ; car, pour cet exercice, quelques mots, toujours les mêmes, nous suffisaient ; mais j'éprouve des difficultés très grandes pour leur faire comprendre ce qu'ils lisent ou écrivent en dehors du calcul. » — Je me rappelle avoir également trouvé jadis, au collège de Sedan, des élèves de septième qui calculaient en allemand après quelques mois seulement d'étude de cette langue. On les aurait crus familiarisés avec la pratique de allemand ; mais ce n'était vrai qu'en arithmétique.

Chant. — On chante peu en Bretagne, et l'on n'y connaît guère dans les campagnes que les chants d'église et les complaintes. De petits chants patriotiques et autres, comme ceux qui se chantent partout ailleurs dans nos écoles, auraient l'avantage, tout en occupant les élèves, de dégrossir et d'adoucir leur voix, de leur affiner l'oreille et de leur donner un commencement d'éducation esthétique. A l'école normale d'instituteurs de Vannes, tous les élèves apprennent le violon pour pouvoir plus facilement et plus sûrement importer le chant dans les écoles qu'ils auront à diriger plus tard : c'est une pratique qui donne de bons résultats et qui pourrait être imitée ailleurs.

Jeux. — Enfin il y a les récréations et les jeux. Jusqu'à ce qu'il aille à l'école, le petit Breton vit en toute liberté, respirant à pleins poumons l'air pur des champs : des récréations fréquentes formeraient un régime transitoire qui l'habituerait progressivement à la vie renfermée et sédentaire de l'école. Il joue peu ; il faudrait qu'on l'amenât à jouer : ce serait aussi un moyen de lui faire aimer l'école. Les heures de récréation ne seront pas des heures perdues pour l'étude de la langue. N'est-ce pas dans leurs jeux que les enfants s'animent et s'épanchent le plus ? Le maître les suivra ; il se mêlera à leurs amusements, leur disant en français l'équivalent de ce qu'ils disent en breton. Sans réprimander ceux qui parleront breton, il encouragera et récompensera ceux qui auront retenu ce qu'il aura dit et qui essaieront de le répéter en français. Surtout il interdira l'usage du *symbole* [1], qui jadis était en grand honneur et auquel tous les maîtres n'ont peut-être pas encore renoncé.

Après quelques semaines, les enfants auront retenu un certain nombre d'expressions et de petites phrases qui

1. Le symbole est un morceau de bois sculpté, ou tout autre objet de convention, que l'élève surpris en flagrant délit de parler breton porte, parfois d'une manière ostensible, le plus souvent caché dans sa poche, jusqu'à ce qu'il trouve l'occasion de le passer à un camarade qui s'oublie et laisse échapper un mot breton. Celui entre les mains duquel il se trouve à la fin de la récréation est puni. Pratique détestable, et dont l'effet le plus sûr, outre les inconvénients qu'elle entraîne au point de vue moral, est de rendre tout le monde silencieux et muet.

reviennent continuellement dans les jeux et que les livres ne leur apprendront point : *c'est à moi de jouer : c'est mon tour ; je suis le premier ; à toi maintenant*, etc., etc. De plus c'est sans effort, sans contrainte et comme à leur insu, qu'ils auront acquis ces premières notions. Ils n'en seront pas moins tout fiers de leur petit savoir et encouragés à l'accroître. C'est une excellente besogne qui aura été faite.

Après une année, deux années au plus passées dans ce cours préparatoire, les élèves entreraient dans le cours élémentaire, où ils pourraient suivre le programme commun à toutes les écoles primaires. Plus tard ils auront toujours cette infériorité de ne pas parler le français en dehors de l'école, soit entre eux, soit avec leurs parents. Aussi y aurait-il lieu, dans les cours ultérieurs, d'insister plus qu'ailleurs sur les leçons de choses, impossibles dans le cours préparatoire, puisque la moindre explication suppose déjà chez l'élève une certaine connaissance de la langue, mais très praticables, à condition de rester fort simples, dès le cours élémentaire. On pourrait aussi leur recommander de causer en français, quand ils auront quitté l'école et quand ils en trouveront l'occasion. Mais c'est un résultat qu'on n'obtiendra qu'avec le temps. Il faudrait encore leur donner des livres à lire en leur particulier, afin qu'ils en prissent l'habitude dès leurs dernières années d'école et qu'ils la gardassent ensuite. Il faudrait même les engager à lire et à réciter tout haut, pour que leurs organes ne se déshabituassent pas des sons de la langue de leur patrie. Enfin il y aurait lieu d'arrêter à leur usage une liste progressive de livres simples, comme on l'a fait en pays basque (Voir la *Revue* du 15 janvier dernier, p. 46) et de maintenir dans cette région, de multiplier même les cours d'adultes qui tendent ailleurs à disparaître.

On s'est demandé [1] s'il ne conviendrait pas de composer, à l'usage des Bibliothèques scolaires de la Bretagne, « quelques petits volumes avec les histoires des marins bretons les plus illustres, avec de beaux faits de dévoue-

1. Voir le rapport de l'inspection générale de l'année 1880.

ment qui ne sont pas rares dans ce pays, avec des aventures qui auraient eu lieu dans les forêts, dans les landes, les bruyères sauvages, etc. » Des livres pareils présenteraient sans doute un intérêt particulier pour leurs jeunes lecteurs ; mais il ne faudrait pas pourtant faire un appel trop continu ni trop exclusif à ces histoires locales. Le Breton n'est déjà que trop particulariste ; il faut le faire sortir de lui-même et de son pays, lui élargir les idées, le franciser en un mot. « Quant aux contes si en vogue dans d'autres régions, écrit M. l'inspecteur d'académie de Vannes, ils sont peu répandus en Bretagne, quoi qu'on puisse en penser, et les légendes bretonnes, malgré leur célébrité, ne courent guère que le reste de la France. Le seul être fantastique qui occupe une assez grande place dans l'imagination des Bretons est le diable avec ses cornes et ses pieds fourchus. Je ne pense pas qu'il soit bon de lui accorder droit de cité dans notre système d'éducation. On nous reproche de bannir Dieu de nos écoles, ce qui n'est pas vrai ; j'espère qu'on ne nous fera pas un crime de laisser le diable à la porte. » On aurait tort sans doute de supprimer absolument les légendes, les récits moraux, plus ou moins authentiques ; mais on est sûr que les enfants bretons seront suffisamment intéressés par la description des objets qui les entourent, par l'énumération des usages auxquels ils se prêtent, par les tableaux de la nature, les récits de voyages, les actions d'éclat, les grands événements, les découvertes utiles. Quoique rêveurs à certains égards, ils sont, au fond, positifs et c'est aux réalités de la vie qu'ils s'attachent.

III

En résumé, établir, dans toutes les écoles des pays où la langue bretonne est la langue usuelle, une classe ou section préparatoire plus spécialement consacrée à des exercices de langage ; n'y employer que la langue française, en allant toujours de l'objet ou de l'image au mot qui les exprime, et n'avoir exceptionnellement recours au mot breton que pour le cas où il s'agirait d'une chose déjà connue de l'enfant et qu'il est impossible au maître de lui mettre sous

les yeux ; instituer pour cette classe enfantine un emploi du temps approprié et rédiger un programme détaillé des leçons qui devront y être faites ; faire marcher l'apprentissage de la lecture et de l'écriture simultanément avec les leçons de langage, en ayant soin de ne laisser dans les premiers livrets qui seront mis entre leurs mains que des mots qu'ils connaissent déjà ; les mettre au régime commun, quand ils quitteront ce cours préparatoire, en insistant toutefois sur les exercices de langage oral et sur les leçons de choses, afin de compenser l'infériorité que crée pour eux l'habitude de ne se servir que de la langue bretonne, en dehors de la classe, pour exprimer leurs idées : telle est la méthode qu'il y aurait lieu, suivant nous, d'adopter après l'avoir bien précisée, et de suivre avec persévérance.

Est-ce à dire qu'on obtiendra ce résultat que, dès demain, tous les enfants sauront comprendre et parler le français dans la Basse-Bretagne ? Assurément non. Il y a à triompher de trop nombreux obstacles et qui sont tout particuliers à ce malheureux pays : pénurie d'écoles, insuffisance des mobiliers scolaires, difficultés qu'on rencontrera pour se procurer même le petit matériel nécessaire à cette classe préparatoire, irrégularité de la fréquentation ayant pour cause la misère des paysans qui ont besoin de leurs enfants pour la garde des bestiaux et pour les travaux des champs, incapacité ou apathie de beaucoup de maîtres qui adopteront difficilement une méthode nouvelle, résistance des congréganistes qui détiendront longtemps encore un grand nombre d'écoles publiques dont les locaux appartiennent aux fabriques et qui ne manqueront pas d'ouvrir des écoles libres, enfin et par-dessus tout, opposition d'un clergé tout-puissant qui semble faire de cette question une question politique et voir, dans le progrès de l'instruction et la disparition de la langue bretonne, la fin de son influence. Cependant puisque, malgré ces obstacles et avec des méthodes irrationnelles, des progrès considérables ont été réalisés dans ces dernières années, on en pourrait espérer de plus grands encore et de plus sûrs avec une méthode rationnelle et graduée, bien progressive, que pourraient appliquer également les maîtres qui savent le breton et ceux qui ne le savent pas. Aussi bien, tandis que la création

de nouvelles écoles et de nouveaux postes entraînerait des dépenses que ni les communes ni l'État ne pourront peut-être facilement supporter de longtemps, l'amélioration des méthodes d'enseignement ne dépend que de la bonne volonté du personnel enseignant. C'est une chose qu'on peut lui demander et qu'il ne refusera certainement pas.

De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes, dans nos Colonies et dans les Pays soumis à notre Protectorat, ainsi que dans tous ceux où la langue usuelle est autre que la langue française.

(Extrait de la *Revue pédagogique*, du 15 avril 1891.)

Que ce soit à la fois notre devoir et notre intérêt d'initier à notre civilisation les peuples que nous avons conquis, et que la propagation de notre langue soit l'un des moyens les plus prompts et les plus sûrs d'arriver à ce résultat : c'est une double vérité qui, je pense, ne fait doute pour personne. Notre prise de possession ne se justifie que si elle leur apporte un bien-être physique et moral plus grand ; elle ne s'explique que si les sacrifices que nous nous imposons sont compensés par de sérieux avantages commerciaux. Or, la communauté de langage amène celle des idées, des sentiments et des goûts, et celle-ci assure vite, quelle que soit la distance, des échanges lucratifs. « Tout lecteur d'un livre français est un ami de la France, dit *l'Alliance française*, et tout ami de la France est un client naturel des produits français. » Tant que nous n'arriverons pas à introduire chez les peuples soumis à notre domination la connaissance et la pratique usuelle de notre langue, il est à craindre que nous ne restions pour eux des étrangers et des conquérants, c'est-à-dire des ennemis qu'on hait et dont on nourrit l'espoir de se débarrasser, sitôt qu'on le pourra. Je ne dis pas que la communauté de langage entraîne nécessairement l'assimilation, qui suppose d'autres facteurs ; au moins faut-il convenir qu'elle la prépare et, en attendant, qu'elle rend plus faciles et nécessairement plus intimes les rapports entre les vainqueurs et les vaincus.

Mais répandre chez tout un peuple la connaissance et l'usage d'une nouvelle langue restera, quoi qu'on fasse, une œuvre difficile et qui demande du temps ; cependant la méthode suivie peut être pour beaucoup dans le succès de l'entreprise, et c'est par là que cette question, surtout politique et nationale, rentre dans le cadre de celles qu'agite la *Revue pédagogique*. Je voudrais donc établir ici, d'une manière générale, quel est le moyen le plus facile, le plus prompt et le plus sûr d'enseigner les premiers éléments de la langue française à des enfants qui en parlent une autre ; puis, rechercher quelle est l'organisation qui permettrait d'introduire, le plus rapidement et avec le moins de dépenses possible, la pratique usuelle du français chez des populations dont la langue native est autre et d'obtenir des résultats qui durent.

I

Il faut, avec les indigènes, suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent.

En France, lorsqu'un enfant arrive pour la première fois à l'école, il sait déjà un peu de français : il comprend ce que lui dit son maître et il en est compris. Si son vocabulaire est restreint, c'est que le cercle de ses idées, lui aussi, est restreint ; s'il parle peu, c'est qu'il n'a que peu de chose à dire. — Que fait-on pour l'instruire ? On corrige les expressions impropres dont il se sert et les tours incorrects qu'il apporte du dehors ; puis on lui apprend dans une langue qu'il comprend ce qu'il ne sait pas encore ; on lui donne à la fois des idées nouvelles et des mots nouveaux ; progressivement on développe son esprit et l'on étend son horizon jusqu'à ce qu'il embrasse le programme entier de notre instruction primaire.

Tout autre est le cas d'un enfant qui arrive à l'école ne comprenant ni ne parlant le français et ne l'entendant jamais parler dans sa famille. Il ne s'agit plus, avec lui, de corriger et de développer ; il faut créer d'abord ce qui n'existe pas encore, un premier fond ; il faut poser une

première assise sur laquelle on puisse ensuite bâtir. Comment va-t-on entrer en communication avec lui ?

Il semble naturel qu'on commence par lui traduire en français ce qu'il sait déjà dans sa langue maternelle, qu'on se serve de ce qu'il connaît pour l'introduire dans ce qu'il ne connaît pas; autrement, qu'on lui enseigne le français dans la langue qu'il parle et qu'il comprend. Ainsi fait-on pour enseigner le latin et le grec aux élèves de nos lycées. Ce n'est ni en latin ni en grec que le professeur donne sa leçon ; c'est en français qu'il fait connaître le sens des mots de la langue qu'il veut apprendre, en français qu'il leur enseigne la grammaire et les règles. — L'exemple toutefois est peu probant.

Je remarque d'abord qu'on n'apprend pas le latin et le grec pour les parler, mais pour pouvoir lire les ouvrages composés dans ces deux langues : ce qui change tout à fait le point de vue. Je constate ensuite que les résultats de cette méthode, appliquée à l'enseignement des langues vivantes (allemand et anglais), ne sont pas tellement brillants que nous ne puissions avoir quelque doute sur son efficacité. — Je vois, au contraire, qu'il est une autre manière de procéder dont les résultats sont absolument sûrs, c'est celle que toutes les mères suivent pour apprendre à parler à leurs enfants. N'est-ce pas un fait que, à deux ou trois ans, un enfant ne sait rien encore ou à peu près, et qu'à six ou sept ans, il sait généralement dire ce qu'il fait et ce qu'il veut, ce qu'il pense et ce qu'il sent? Et ce qui prouve l'excellence de cette méthode, c'est que la valeur du maître et l'intelligence de l'élève sont pour assez peu de chose dans le résultat, puisque tous les enfants finissent par apprendre à parler. Ne semble-t-il pas que, si l'on poursuit la même fin, il faille prendre les mêmes moyens, surtout quand ceux-ci ont pour eux l'éclatante sanction d'une expérience journalière?

Je prévois les objections :

« Comment, dira-t-on, le maître peut-il se mettre en communication avec son élève, à l'aide d'une langue que celui-ci ne sait pas encore ? » — Je réponds : « Et comment la mère communique-t-elle avec son enfant, quand elle lui apprend à parler? Elle n'a, que je sache, recours à aucun

intermédiaire, et c'est bien dans la langue qu'elle lui apprend, qu'elle lui dit tout ce qu'elle a à lui dire. Il suffit de surprendre ses procédés et de faire comme elle. » Il semble, du reste, qu'il y ait aujourd'hui sur ce point vérité acquise, puisque en France, même dans l'enseignement secondaire, on recommande la pratique de cette méthode maternelle pour l'étude élémentaire de l'allemand et de l'anglais. « Pour apprendre une langue, dit l'*Instruction officielle du 15 juillet* 1890, il faut commencer par l'isoler, il faut n'avoir affaire qu'à elle. Si, sachant le français, vous voulez apprendre l'allemand, oubliez pour un moment le français ; si, sachant le français et l'allemand, vous voulez apprendre l'anglais, oubliez pour un moment le français et l'allemand. Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue prise en elle-même qu'il faut chercher les règles de la méthode. »

« Mais, ajoute-t-on, pourquoi ne pas tenir compte de ce que l'enfant sait déjà ? Pourquoi regarder comme non avenu le travail qu'il a fait déjà dans sa langue maternelle et le lui faire recommencer dans la langue qu'on veut lui apprendre ? » — Peut-être cette objection porte-t-elle, quand il s'agit d'élèves des lycées, qui possèdent déjà un certain nombre d'idées abstraites et générales ; mais elle est sans valeur, s'il s'agit des enfants dont il est ici question. Sait-on quel est l'acquis d'un petit Breton qui arrive à l'école vers l'âge de sept ou huit ans[1] ? — Moins de 500 mots ; on en a fait le compte. Et ces mots, naturellement, correspondent tous, ou à peu près, à des choses concrètes et usuelles. On peut sans inconvénient tenir cet acquis comme une quantité négligeable.

En somme, s'il suffit à la mère de trois ou quatre ans pour amener un enfant dont les facultés sont à peine éveillées, dont l'esprit n'a encore reçu aucun développement, n'a pris ni solidité, ni force, à parler naturelle-

1. Je cite cet exemple, parce que la situation est la même dans la Basse-Bretagne que dans les pays où l'on ne parle pas le français, et que l'expérience de la méthode que je préconise y a été faite. Elle a été faite également dans le pays flamand et dans le pays basque, en Corse, sur les confins de l'Italie et dans les Pyrénées-Orientales.

ment et sans effort de lui-même et de ce qui l'entoure, on peut, semble-t-il, obtenir les mêmes résultats en bien moins de temps, avec des enfants plus âgés, dont l'esprit, par suite, a déjà reçu quelque culture et un certain développement. Et si, sans plan arrêté ni fermement suivi, elle aboutit sûrement, il n'est pas déraisonnable de supposer qu'on aboutira également en pratiquant les mêmes procédés qu'elle, mais coordonnés en méthode suivie et assujettis à une marche progressive.

II

Exposé de la méthode dite maternelle[1].

Ce sont donc les procédés employés par la mère, souvent à son insu, qu'il faut surprendre et coordonner, réduire en méthode régulière et progressive. Ces procédés, quels sont-ils ?

Ils consistent, si je ne m'abuse, **à aller toujours directement** : 1° *des objets et de leurs qualités aux noms et adjectifs qui les représentent;* 2° *des actes accomplis sous les yeux de l'enfant ou par lui-même aux verbes qui en sont l'expression.*

Il faut ici entrer dans les détails.

Des noms. Les premières leçons portent sur les objets qui entourent l'enfant. On les lui montre, on lui en dit le nom et on le lui fait répéter, jusqu'à ce que le son soit intimement lié dans son esprit à ce qu'il exprime. Mais il importe de procéder avec un certain ordre.

a. On commence par les noms des objets qui sont dans la classe même, de ceux surtout dont l'enfant se sert et qui lui sont les plus familiers : la table, le banc, le tableau, la porte, le mur, etc.; le crayon, la plume, le livre, etc. On continue par ceux qui expriment les différentes parties du corps, les membres et les organes. Puis on passe à ceux

1. Cet exposé est le résumé d'une conférence faite à l'École normale israélite *orientale* de Paris, où l'*Alliance* forme les maîtres qui doivent aller enseige le français dans ses écoles.

qui désignent les vêtements : une poupée qu'on habille et qu'on déshabille se prête très bien à la revue de toutes les pièces du costume.

b. Le moment est venu de sortir de la classe, de nommer et de faire nommer tout ce qui se trouve dans la cour, dans le jardin attenant, dans les alentours : le chemin qui passe devant l'école, les maisons qui le bordent, les voitures qui y circulent, les arbres qu'on aperçoit au loin, le soleil, les nuages, la poussière, la pluie, la boue, etc.

c. Les leçons suivantes se font dans la classe, à l'aide du musée scolaire. Mais ce musée est d'un caractère tout spécial : il est formé de tout ce que les enfants voient au dehors, de tous les objets qu'ils connaissent et dont ils se servent. On doit y trouver du fer, du bois, du cuir, du verre, des pierres, des graines, etc. ; un marteau, des clous, des outils de toute nature ; un ménage d'enfants, tout ce qui peut se rencontrer dans la poche d'un écolier. Rien de plus facile à constituer qu'un tel musée : tous les objets qui doivent le composer existent sur place ; ce sont les enfants eux-mêmes qui les apportent et au besoin les fabriquent ; il ne nécessite aucuns frais.

d. A défaut des objets eux-mêmes qu'on ne peut mettre sous leurs yeux, soit en nature, soit en réduction, il y a les images qui les représentent. Elles coûtent si peu cher aujourd'hui ! D'ailleurs, ici encore tout peut servir : et les couvertures des vieux cahiers et les pages détachées des prospectus, etc. Ce qu'on recherche, ce n'est point l'œuvre d'art, mais une représentation qui suffise à donner l'idée de l'objet qu'on veut faire connaître. La salle de classe tout entière doit être tapissée d'images. Et si le maître sait un peu dessiner, il y joint les dessins qu'il fait lui-même sur de grandes feuilles, visibles pour tous les élèves, ainsi que ceux qu'il a l'occasion de faire au trait, séance tenante, au tableau noir.

e. Enfin viennent les promenades scolaires dans lesquelles, à chaque pas, on rencontre des choses nouvelles qui intéressent les enfants et dont on peut leur apprendre le nom et leur montrer l'usage.

Des adjectifs. L'étude des adjectifs ne présente guère plus de difficulté que celle des noms : pour apprendre à

reconnaître et à nommer les qualités des objets, on suit la même marche que pour apprendre à nommer les objets eux-mêmes.

a. On commence par les couleurs. Au mur est affiché un tableau présentant la gamme des couleurs principales et tranchées : le blanc, le noir, le rouge, le bleu, le jaune, le vert, le violet, etc..., et plus tard, celle des nuances intermédiaires, bleu pâle, bleu foncé, gris clair, gris sombre, etc... On les montre et on les nomme, comme on a fait pour les objets eux-mêmes. Les élèves sont exercés à les distinguer, à en chercher de semblables ou d'analogues dans les vêtements, dans les divers objets que renferme la classe, dans le musée scolaire, etc.

b. On procède de même pour les adjectifs qui expriment les formes : on montre et l'on nomme successivement des objets carrés, ronds, ovales, plats, creux, pointus, minces, épais, polis, etc.

c. Les adjectifs qui expriment des qualités relatives s'apprennent par le rapprochement des objets et par des comparaisons qui en font ressortir la ressemblance ou la différence : la baguette *grande*, la règle *petite;* un verre *plein*, un verre *vide*. Peut-être est-ce le moment, si l'on veut former de petites phrases qui signifient quelque chose et qui aient un sens complet, de faire intervenir le mot *est*, le mot *sont :* le plomb *est* lourd, pesant, le liège *est* léger; le fer *est* dur, le pain *est* mou ; le crayon, la plume, le clou, le pieu *sont* pointus ; Pierre et Jules *sont* grands, Jacques et Maurice *sont* petits ; Jean est *plus* grand que Paul, Paul est *plus* petit que Jean ; Julien est *plus* fort que Charles ; Eugène et Marcel *sont* tranquilles, Georges et Louis *sont* remuants, etc... L'élève saisit vite, par la répétition, que les mots *est* et *sont* servent à unir la qualité à l'objet, l'adjectif au nom, et que *plus* marque une supériorité, comme *moins* marquerait une infériorité.

L'article et les déterminatifs. Chaque fois qu'on prononce un nom, on ne manque pas (il n'en coûte guère plus) d'y joindre tantôt *le*, *la*, *les*, tantôt *un*, *une*, *des*, qui en marquent le genre et le nombre ; puis successivement on les remplace par *mon*, *ma*, *mes ; ton*, *ta*, *tes ; son*, *sa*, *ses ; notre*, *nos; votre*, *vos ; leurs*, qui, tout en indiquant le genre et le

nombre, font connaître à qui les objets appartiennent, ainsi que par *ce*, *cet*, *cette*, *ces*, pour des objets qu'on montre en les nommant.

On fait de même pour les adjectifs numéraux (cardinaux et ordinaux). On compte les tables, les élèves, les carreaux de la fenêtre, des bûchettes, des plumes, des billes, etc. On assigne à chaque élève le rang qu'il occupe dans une file où ils sont tous alignés : il est le premier, le troisième, le septième, etc.

Quelques adjectifs indéfinis s'apprennent de la même manière : *tous*, *plusieurs* ou *quelques*, *aucun*, et aussi l'adjectif interrogatif *quel*, dont le ton avec lequel on le prononce fait vite saisir le sens. Ceux-ci suffisent pour le moment.

Point n'a été besoin jusqu'ici, on le voit, de faire intervenir la langue que parle l'élève : il a vu les objets, il a appris à les distinguer, à les reconnaître et à les nommer directement. Du jour où il a mis le pied dans la classe, il n'y a entendu que du français et il n'y a lui-même prononcé que des mots correspondant à des choses qu'il a vues, et par suite, à des idées parfaitement claires pour son esprit.

Les verbes. — Toutefois, si les premières leçons devaient se borner à ces énumérations, elles ressembleraient fort à l'inventaire d'un commissaire-priseur et par suite, deviendraient vite monotones et sans intérêt. Pour que la classe soit animée et vivante, il faut que le maître agisse sous les yeux de l'élève et surtout qu'il le fasse agir lui-même, en joignant aux noms et aux adjectifs accompagnés de leurs déterminatifs les mots qui expriment l'action, c'est-à-dire les *verbes*, et cela dès la première leçon. Avec le verbe, ce ne sont plus seulement des choses extérieures que l'élève désigne, c'est lui-même qu'il exprime, ainsi que les actes qu'il accomplit, les différentes manières d'être dont il est affecté, les rapports qu'il soutient avec tout ce qui l'entoure.

Mais ici encore, il importe de procéder avec ordre.

On commence par le présent de l'indicatif et par la troisième personne. Au commandement du maître, un élève qui comprend déjà un peu le français montre sa main droite, sa main gauche, ses deux mains ; il se croise

les bras; il se lève, marche, va ouvrir la porte, etc. Tous ses camarades disent ce qu'il fait : « Pierre montre sa main droite, etc.; Pierre se croise les bras, etc.; Pierre ouvre la porte, etc. » et bientôt : « Pierre montre sa main droite, *il* montre sa main gauche, *il* croise ses bras, etc. » — Puis vient le *je*, que le maître emploie pour dire ce qu'il fait lui-même et que l'élève répète par imitation : « je lève mon bras, je frappe la table, j'essuie le tableau, je prends la craie, etc. » — Enfin on passe au *tu*, dont l'emploi est plus difficile, mais que les enfants comprennent assez vite, si l'on s'adresse à eux au moment où ils agissent et qu'on leur dise ce qu'ils font : « tu lèves ton bras, tu essuies le tableau, etc. » Après le singulier, le pluriel. Cette distinction des trois personnes qui peuvent accomplir l'action est si naturelle, elle correspond à des besoins si usuels, que l'élève la saisit vite et sans peine, d'autant plus qu'il a dû la faire déjà dans sa langue maternelle.

Dès lors la conjugaison d'un temps tout entier devient possible et toute la classe peut répéter en chœur : « *je* ferme (ou j'ouvre) *ma* main droite; *tu* fermes *ta* main droite; *il* ferme *sa* main droite; *nous* fermons *notre* main droite; *vous* fermez *votre* main droite; *ils* ferment *leur* main droite. » — Après le présent de l'indicatif, le passé composé : « j'ai fermé ma main, tu as fermé, etc.; j'ai ouvert, tu as ouvert la porte; *hier* j'ai balayé la classe, *hier* tu as balayé la classe, etc. » — Enfin on aborde le futur : *demain* j'écrirai, *demain* tu écriras, etc.; *demain* je balaierai la classe, *demain* tu balaieras, *demain* Pierre balaiera, etc. » — Quant à l'impératif, les élèves l'apprennent en entendant le maître s'en servir continuellement pour commander les actes qu'ils doivent accomplir.

On s'arrête là et l'on ne pousse pas plus loin, tant que les élèves ne sont pas rompus à cette conjugaison rudimentaire, composée de trois temps seulement; mais les exercices peuvent porter sur toutes sortes de verbes. Il est naturel de commencer par les verbes actifs, suivis d'un complément, ceux que la grammaire appelle *transitifs*, parce qu'ils sont d'un emploi fréquent et qu'ils correspondent généralement à des faits facilement saisissables : « je frappe la table, je lève mon pied, j'essuie le

tableau, etc. »; puis viennent ceux qui sont dits *intransitifs*, c'est-à-dire qui n'ont pas de complément direct : « je marche, je cours, j'avance, je recule, je ris, je pleure, je dors (on simule la chose), j'écris, je dessine, etc. » De la voix active, on passe à la voix passive et à la voix pronominale. On peut rendre sensible à l'élève la différence qui existe entre ces trois propositions : « Pierre frappe Paul, Pierre est frappé par Paul, Pierre se frappe. » Il ne faut pas s'exagérer les difficultés de notre conjugaison, toute compliquée qu'elle est, même celle des verbes irréguliers, quand on la découpe ainsi par tranches partielles et successives : c'est affaire d'exercice et de répétition et quelques semaines y suffisent, à une condition pourtant, c'est qu'on commence par ce qui est le plus usuel et le plus facile, pour ne passer que progressivement à ce qui est moins employé, partant moins naturel et plus compliqué[1].

Les mots invariables. — Je ne rappelle que pour mémoire les adverbes et les prépositions.

L'*adverbe* s'emploie naturellement pour indiquer comment le sujet accomplit l'acte exprimé par le verbe. Après avoir conjugué : « je marche, tu marches, il marche, etc. », on reprend cette même conjugaison en y ajoutant *vite* ou *lentement* : « je marche vite..., il marche lentement, etc. »,

---

1. Voici ce que j'ai vu au fond de la Basse-Bretagne, dans un pays où la situation est absolument la même qu'en dehors de la France, attendu que personne n'y comprend et n'y parle le français, dans une classe qui comptait une soixantaine d'élèves, dont la plupart étaient arrivés quelques mois auparavant ne sachant pas un mot de français. Deux élèves étaient sortis des bancs et se tenaient debout en face de leurs camarades, une brosse à la main. Le premier commence : « je me brosse, je me brosse, je me brosse, etc. » et il joignait l'acte à la parole. A un signal donné par le maître (un coup de règle sur la table), il se tait tout en continuant de se brosser, et son camarade lui dit : « tu te brosses, tu te brosses, tu te brosses, etc. » A un nouveau signal donné par le maître, le second s'arrête et pendant que le premier continue de se brosser, toute la classe en chœur se met à crier : « Yves se brosse, Yves se brosse, Yves se brosse, etc. » On fit de même pour le pluriel ; les deux élèves se mirent à se brosser en même temps en disant : « nous nous brossons, etc. », et ainsi du reste. — La distinction des trois personnes une fois bien établie, la classe put conjuguer en chœur le temps tout entier ; et il y avait un véritable entrain, et les enfants paraissaient heureux d'articuler des mots français, de dire en français des choses qu'ils avaient d'abord bien comprises.

avec l'acte à l'appui ; puis, pour marquer le temps, *hier* et *demain* : « j'ai marché hier dans la classe, je jouerai demain dans la cour, etc. », et ainsi du reste.

Quant aux *prépositions*, qui marquent les rapports, elles s'apprennent sans même qu'on y songe, par l'exercice et la répétition, et cela tout d'abord, dès les premières leçons : « je frappe la table *avec* une règle ; je mets la clef *dans* la serrure ; je pose mon chapeau *sur* la table, *à côté* du livre ; je mets mes mains *dans* mes poches, *derrière* mon dos ; je mets ma main droite *sur* mon épaule gauche ; « Pierre marche *avant* Paul, *après* Paul, etc. » Il suffit de quelques exemples et de quelques répétitions pour que les rapports marqués par les prépositions *sur*, *sous* ; *au-dessus*, *au-dessous*, *à côté*, *auprès de*, *autour de* ; *avant*, *après*, *dans*, *par*, *avec* ; *à*, *de*, etc., soient compris et pour que ces petits mots soient indissolublement liés dans l'esprit à l'idée qu'ils expriment.

L'élève sait parler ; mais il n'a fait jusqu'ici que des propositions isolées. C'est le moment de lui enseigner la manière dont elles se lient et les rapports qui les unissent. L'emploi des conjonctions de coordination *et*, *ou*, *ni*, *mais*, *car*, *donc*, est d'une simplicité extrême ; il comprend vite que ces petits mots ont pour fonction d'enchaîner ses idées et ses affirmations. Celui des conjonctions de subordination *que*, *si*, *quand* ou *lorsque*, *comme*, *puisque*, *parce que*, *quoique*, *afin que*, etc., est plus difficile, parce que les rapports qu'elles expriment sont le résultat d'un raisonnement intérieur qui suppose déjà un certain développement de l'esprit, mais surtout parce qu'il amène de nouveaux modes du verbe (le conditionnel et le subjonctif), avec des règles de concordance. Cette concordance toutefois, comme tout ce qui précède, est surtout une affaire de répétition et d'habitude dont l'élève se fait vite un besoin, si on la lui fait appliquer fréquemment dans des conjugaisons collectives : « Si j'écris bien, le maître me *donnera* un bon point ; si j'écrivais bien, le maître me *donnerait* un bon point ; — j'écrirai bien, afin que le maître me donne un bon point ; je lirai, après que j'aurai mangé, etc. » L'enfant n'a aucune raison pour se servir d'un tour incorrect plutôt que du tour correct, si ce dernier est le seul qu'il entende.

Enfin, en suivant toujours la méthode qui va du plus facile au moins facile, de ce que l'enfant sait à ce qu'on veut lui apprendre, qui ne franchit qu'un degré à la fois, sans qu'il y ait jamais aucune leçon qui ne trouve sa préparation dans la leçon précédente, on aborde les pronoms relatifs *qui*, *que*, *dont*, *auquel*, etc., dont l'emploi constitue une nouvelle difficulté. La manière de procéder est toujours la même : « Le couteau coupe bien ; Albert m'a prêté le couteau ; » puis : « le couteau qu'Albert m'a prêté coupe bien ; » mais on conviendra que le jour où l'indigène sait bien employer ces relatifs, il sait la langue et la grammaire françaises mieux que ne les savent bien des paysans qui, en France, jouissent de leurs droits d'électeurs.

Ce n'est pas tout. En même temps que l'élève reçoit ces leçons de langage, il doit apprendre à lire, à écrire et à dessiner, à compter, à exécuter des mouvements de gymnastique. La leçon de langage ne peut, en effet, durer pendant une classe tout entière; ces autres exercices en sont l'intermède et comme un délassement. Les parents, d'autre part, aiment à voir la trace matérielle, pour ainsi dire, et les résultats pratiques des leçons que leurs enfants reçoivent à l'école : c'est ce qu'ils constateront en les entendant lire, en voyant leurs cahiers et surtout en leur donnant de petits comptes à faire. Enfin, non seulement ces exercices plus scolaires ne nuiront pas à la leçon de langage; mais si le maître sait bien les conduire, surtout ceux de gymnastique, il les fera servir à augmenter le vocabulaire de l'élève et à le familiariser avec la pratique de la langue française.

On remarquera que toute cette étude n'a pour objet que des choses sensibles et usuelles, des idées concrètes, par conséquent; mais c'est qu'aussi ce sont elles qui sont à la base de tout développement de l'esprit et qui forment la première assise de toute instruction. Les indigènes qu'on a en vue ont-ils d'ailleurs autre chose à exprimer? Leur vie est si restreinte, souvent si misérable, qu'on peut en douter. Mais il va de soi qu'on pourra ensuite pousser plus loin, avec les élèves les plus intelligents et les plus assidus.

Je suppose que ce programme ait été parcouru dans une première année; on pourra, dans une seconde, tout en les

fortifiant dans la pratique de ces exercices, y joindre l'étude de mots nouveaux, correspondant à des idées abstraites et générales. Ils apprendront ce que signifient les mots *bonté*, *beauté*, *courage*, etc., à mesure qu'ils formeront les idées dont ces mots sont l'expression. Comme dans les écoles françaises, de petits livres très simples y aideront : ils parleront et comprendront la langue usuelle; la lecture et les explications du maître feront le reste. On pourra, mais seulement alors, employer avec eux les livres et les méthodes dont on se sert avec les enfants de la mère-patrie.

III

Appréciation et justification de cette méthode.

Cette méthode présente des avantages, que je voudrais maintenant mettre en lumière.

1° Elle est conforme à la marche naturelle de l'esprit dans l'acquisition des idées, en ce sens qu'elle ne s'applique d'abord qu'a des choses externes, concrètes et usuelles, et qu'elle attend que le travail de la réflexion se soit produit dans l'esprit de l'enfant, avant de lui proposer des faits internes, des idées abstraites et générales. Et comme d'autre part elle suit une gradation progressive, qui est tout autre, on voudra bien le reconnaître, que le plan suivi dans les grammaires ordinaires, et qui repose sur des distinctions et des classifications qui sont dans la nature même des choses qu'on étudie, l'esprit qui la pratique contracte à son insu des habitudes d'ordre et de clarté qu'il portera avec avantage dans ses études ultérieures.

2° Elle amène les élèves non seulement à parler, mais à *penser* en français. Il faut bien du temps à celui qui a appris une langue par la méthode des traductions pour arriver, si tant est qu'il y arrive jamais, à la parler avec ce naturel, cette aisance, cette spontanéité, avec lesquels chacun parle sa langue maternelle. La raison en est bien simple. Quand on va directement des objets et des actes aux mots qui les expriment, forcément on associe les mots

aux choses elles-mêmes et l'on pense dans la langue qu'on apprend ; si au contraire on a recours à la traduction, il faut d'abord qu'on trouve dans sa langue l'expression de ce qu'on pense, puis qu'on en cherche l'équivalent dans la langue qu'on apprend. Cette obligation de passer par des intermédiaires est nécessairement un retard et une cause de lenteur. — Ce n'est pas tout. Il arrive que la langue qu'on apprend n'a, ni comme mot, ni comme tour, l'équivalent exact de ce que présente la langue maternelle; il faut qu'on y supplée par des périphrases et des à peu près : de là des hésitations, des tâtonnements et des incorrections[1].

3° Sans doute cette méthode nécessite des maîtres qui sachent parler la langue qu'ils enseignent; mais croit-on qu'il soit possible d'apprendre la pratique d'une langue vivante autrement que de la bouche même d'un maître qui la parle ? Au moins est-ce tout ce qu'elle demande ; et elle a ceci de particulier que si le maître doit savoir la langue qu'il enseigne, il n'est nullement obligé de connaître la langue des enfants qu'il instruit, ni des populations au milieu desquelles il vit. Qu'il y ait avantage pour lui à la connaître, au point de vue de son agrément personnel, de ses rapports avec les parents de ses élèves, de l'influence qu'il peut exercer en dehors de l'école, je n'en disconviens pas ; mais pour enseigner le français, il ne lui est ni nécessaire, ni même utile qu'il la connaisse, puisque jamais il n'aura besoin d'y recourir en classe. — Il y a plus : au point de vue pédagogique, il vaudrait même mieux qu'il ne la sût pas. Et c'est ce qui a souvent déterminé l'Administration, dans la Basse-Bretagne, à envoyer dans des communes où l'on ne parlait que le breton, des instituteurs ne sachant que le français. Sans doute la vie leur est un peu pénible, au milieu de populations avec lesquelles ils ne peuvent se mettre en communication, et ils sont souvent moins bien accueillis que s'ils étaient originaires du pays ;

1. Les élèves de première année de l'école normale de Quimper, dans les devoirs desquels je remarquais des expressions et surtout des tournures peu conformes aux habitudes de la langue française, convinrent que c'étaient des idées qui leur étaient venues à l'esprit sous une forme bretonne et qu'ils avaient dû traduire : de là des idiotismes, qui constituaient autant d'incorrections.

mais ils obtiennent généralement plus de résultats en français que les maîtres bretons. C'est que, si le maître et l'élève ont une langue commune, l'élève fait moins d'efforts pour comprendre et retenir ce qu'on lui dit en français, parce qu'il sait qu'on le lui dira, quand ce sera nécessaire, dans sa langue native. Le maître, de son côté, trouve souvent plus commode de se servir dans ses explications de la langue que l'élève comprend, que de celle qu'il lui enseigne. La pente est trop glissante pour que l'un et l'autre ne s'y laissent pas aller et la connaissance pratique du français en est retardée d'autant. — Ainsi encore, qu'on envoie un petit Français en Allemagne ou en Angleterre, dans une maison où personne n'entend ni ne parle le français, il arrivera vite, pressé par la nécessité, à comprendre et à se faire comprendre ; mais il n'en sera pas de même, s'il est dans une famille où il y ait des personnes parlant le français, qui lui disent dans sa langue ce qu'il n'a pas compris en allemand ou en anglais. — Un autre avantage enfin, c'est que le maître peut réunir, pour une même leçon, des élèves parlant des langues diverses (et le cas se présente quelquefois), puisque tout, dans sa classe, doit se faire en français.

4° « Quoi que vous fassiez, dira-t-on, il restera toujours que le petit Français, en dehors de l'école, continue de parler français, et que non seulement il fortifie, mais encore qu'il augmente les connaissances qu'il a acquises à l'école, tandis que l'étranger, une fois sorti de l'école, parle une autre langue et oublie nécessairement ce qu'il y a appris. » Sans doute; mais qu'y faire? Les conditions dans lesquelles vit et grandit le jeune étranger sont autres et c'est précisément ce qui constitue la difficulté. Sans quoi la question que je discute ne se poserait même pas.

Qu'il me soit permis pourtant de présenter à cet égard une observation. Si les enfants n'entendaient jamais, en dehors de l'école, qu'un langage pur et correct, ce qu'ils en rapporteraient pourrait être un appoint considérable ; mais s'ils y prennent l'habitude de se servir d'expressions impropres et de tours incorrects, comme cela arrive souvent, on ne peut pas dire que l'instituteur soit vraiment aidé par les influences du dehors. Souvent il a plus de peine

et il lui faut plus de temps pour corriger des habitudes vicieuses que pour en faire contracter de bonnes, et la perte n'est guère inférieure au profit[1]. Étant donné le milieu, il ne faut donc pas s'exagérer l'influence de la rue ni des parents. Ce qui est bien autrement décisif, c'est l'assiduité des élèves et la régularité de leur fréquentation; ce serait encore, si on pouvait l'obtenir, après leur sortie définitive de l'école, l'habitude de lire des livres simples, familiers, usuels et qui leur offriraient un réel intérêt.

5° Enfin, ce qu'on ne remarque pas assez, c'est qu'il ne suffit pas, pour pouvoir parler une langue, d'en connaître les mots et les tours, mais qu'il faut encore savoir la bien prononcer. La prononciation n'est pas moins importante que la connaissance des mots elle-même, puisqu'un mot mal prononcé court grand risque de n'être pas compris. Elle doit donc être l'objet d'une préoccupation constante. Pour apprendre à parler une langue vivante autre que sa langue maternelle, il faut d'abord que l'élève « change les habitudes de sa voix »; il faut qu'il « reprenne possession de ses organes, qu'il les assouplisse, qu'il les rompe au service nouveau qu'il va leur demander »[2]. Il est certains sons qui existent dans la langue française et que n'a pas sa langue indigène, il faut qu'il apprenne à les donner purement et naturellement, c'est-à-dire sans effort. Ainsi en

---

1. Ainsi le pensait l'instituteur de Pont-Aven, chef-lieu de canton de l'arrondissement de Quimperlé, où affluent les peintres et les touristes, et où par suite on parle généralement français. Dans une conférence où ses collègues des communes avoisinantes, qui sont toutes bretonnes, se plaignaient de n'avoir pas, pour l'étude du français, le concours des parents, il enviait leur sort : « Au moins, disait-il, leurs élèves ne leur apportent rien du dehors qui soit incorrect ni à réformer; tout le français qu'ils savent est pur, puisque ce n'est qu'à l'école qu'ils l'ont appris. » A Lille aussi, dans certains quartiers tout flamands, les instituteurs ont les mêmes griefs contre le patois que parlent les enfants en dehors de l'école. Par contre, à Godewaërsvelde, arrondissement d'Hazebrouck, une directrice d'école maternelle, qui ne savait que du français, me disait qu'elle n'éprouvait aucune difficulté avec ses petits enfants. « Pendant sept ou huit heures qu'ils passent avec moi tous les jours, disait-elle, ils apprennent plus de français qu'ils n'apprennent de flamand avec leurs parents en dehors de l'école et leur langue maternelle est plutôt le français que le flamand. » Le fait est qu'à l'école élémentaire, où ils entraient à leur sortie de l'école maternelle, on se serait cru en vrai pays français.

2. Instruction officielle du 15 juillet 1890.

est-il du *ch*, du *j*, de l's, de l'*r*, de l'*u* et des voyelles nasales *an*, *in*, *on*, *un*, qui ne se retrouvent pas dans toutes les langues ou qui ne s'y prononcent pas comme en français. C'est donc sur la prononciation des sons particuliers à la langue française que le maître devra porter d'abord son principal effort, et cela dès la première leçon, et il continuera sans désemparer aux leçons suivantes, jusqu'à ce qu'il obtienne des articulations nettes, une prononciation pure et ferme. Et c'est ici surtout qu'il est plus difficile de corriger ensuite les habitudes vicieuses qu'il ne l'est, tout d'abord, de faire prendre des habitudes correctes. L'élève, au début, n'a ni prévention, ni parti pris : ce qu'on lui demande étant tout nouveau pour lui, il répète ce qu'il entend et comme il l'entend. Il ne faut pas croire davantage qu'il soit par nature prédestiné à prononcer de telle ou telle façon. Deux enfants naissent, l'un en Alsace, l'autre sur les bords de la Garonne : au bout de quelques années, le premier aura un parler lent et grave, aux sons gutturaux ; l'autre aura une prononciation légère, saccadée, sautillante. Faites naître le premier en Gascogne et le second en Alsace, leur prononciation eût été tout autre.

Enfin, ce n'est pas seulement l'articulation nette et distincte des sons qui fait le langage, c'est aussi, c'est même surtout l'accent avec lequel on les prononce. Toute langue parlée est toujours plus ou moins un chant. Dans un mot composé de plusieurs syllabes, il y en a généralement une plus accentuée que les autres et qui s'entend d'abord. C'est celle-là qu'il faut bien marquer en parlant, si l'on veut que le mot prononcé soit intelligible. Nous écrivons « qu'est-ce que c'est que cela? » et nous prononçons « kékcéksa? » Croit-on qu'il n'y ait pas là de quoi dérouter les étrangers qui apprennent notre langue? — Mais ceci n'est pas particulier à la langue française. Qu'on entende un Anglais parlant sa langue maternelle et un Français disant les mêmes choses, avec les mêmes mots, les mêmes tours également corrects, mais avec l'accent de quelqu'un qui n'a jamais étudié que dans des livres, et l'on croira entendre deux langues différentes. Aussi arrive-t-il que ce Français, qui n'a étudié la langue anglaise que dans des livres et qui croit la savoir passablement, s'il

voyage ensuite en Angleterre, est tout étonné de ne pouvoir ni comprendre ce qu'on lui dit, ni être compris de ceux auxquels il s'adresse. Donc encore, c'est sur la bouche même du maître, et d'un maître qui parle bien, que l'élève doit apprendre la langue qu'il veut parler : comme c'est sur les lèvres de sa mère que l'enfant apprend à parler sa langue maternelle.

Un mot encore. Non seulement il faut que l'élève apprenne à articuler et à bien prononcer ; mais il faut en outre qu'il sache qu'il y a des lettres qui s'écrivent et qui ne se prononcent pas. Or, d'après la méthode, le mot parlé doit toujours précéder le mot écrit, et c'est seulement quand un mot a été bien prononcé qu'on peut songer à le faire lire et écrire. Cela aussi a son importance. Si, en effet, un mot renferme des lettres inutiles, ce qui arrive souvent par suite des défectuosités de notre orthographe, elles pourront être regardées et même figurées comme lettres muettes, n'ayant aucune influence sur la prononciation ; si, au contraire, on commence par faire étudier et assembler des lettres et par faire lire à l'élève même des mots qu'il ne comprend pas, il aura de la peine à chasser ensuite le souvenir des sons que ces lettres représentent, et il voudra naturellement prononcer tout ce qui est imprimé ou écrit ; ce qui sera pour lui une difficulté de plus.

6° Ajouterai-je que ce français simplifié, auquel il faut d'abord se borner, n'est pourtant pas ce qu'on appelle quelquefois *le langage nègre*. Celui-ci, si je comprends bien ce qu'il faut entendre par ce mot, ne serait autre chose que la langue française aussi simplifiée que possible, c'est-à-dire dépourvue du toutes les variations de genre et de nombre dans les noms et les adjectifs, ne gardant du verbe que l'infinitif, ne comprenant que des propositions simples, indépendantes et isolées, point d'orthographe par conséquent et même point de grammaire [1]. On sait que le général Faidherbe en avait préconisé l'enseignement au Sénégal. M. Aymonier le demande également pour les Annamites,

---

1. « Moi avoir faim, pas argent pour acheter pain. — Maître blanc donner livre à enfant noir. »

dans sa brochure sur l'enseignement en Indo-Chine[1]. L'intention est bonne, mais c'est aller trop loin. L'expérience faite en Bretagne prouve que cette difficulté des genres et des nombres n'est pas si grande qu'on se l'imagine. Il n'en coûte pas plus de dire : *la* table, *le* crayon, *un* banc, *des* plumes, *ce* livre, *ma* main, etc., que de dire simplement : table, crayon, banc, plume, livre, main, etc., sans un déterminatif quelconque. Quant à la conjugaison, si l'on veut bien la borner d'abord au présent de l'indicatif, au passé composé et au futur, comme il a été dit plus haut, et n'arriver que progressivement au conditionnel et au subjonctif, c'est l'affaire de quelques semaines pour la graver, mécaniquement en quelque sorte, dans la mémoire des élèves, par la répétition et de fréquents exercices collectifs. N'est-ce pas par la pratique et avant toute leçon que nous l'avons apprise nous-mêmes, et pourquoi ce que nous avons fait si facilement, presque à notre insu, serait-il un épouvantail pour ceux qui ne feraient que nous imiter ? Le français ainsi entendu serait du français simplifié, du français *réduit*, comme le demande M. Aymonier ; mais ce serait du français pourtant, du français vrai, non seulement parlé, mais pouvant être lu et écrit, capable de recevoir des accroissements. Il ne comprendrait que les mots et les tours employés dans le langage de la vie usuelle, ne correspondant guère qu'à *des choses, des qualités, des actions matérielles ;* mais il fournirait en outre un fond solide sur lequel ceux qui voudraient aller plus loin pourraient, en suivant la même méthode et par les mêmes moyens[2], édifier une instruction française complète.

---

1. *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, par Aymonier, directeur de l'École coloniale, membre du Conseil d'administration de l'*Alliance française*, à la librairie Armand Colin, Paris. (*Épuisé*).

2. Il n'en va pas autrement dans nos écoles primaires de France, bien dirigées. Tout en continuant à nommer à ses élèves les choses qu'il leur montre, à désigner les qualités physiques des corps et à exprimer des actes matériels par des noms, des adjectifs et des verbes concrets, le maître introduit insensiblement dans son langage des noms, des adjectifs et des verbes se rapportant à des généralités abstraites et à des idées morales. Il leur fait constater des ressemblances et des analogies et la généralisation s'ensuit. Sans même sortir de la classe, il trouve dans leur conduite, leurs qualités et leurs défauts, une ressource suffisante

IV

Par quels moyens pratiques et peu coûteux la connaissance de ce français « réduit » pourrait être, en peu d'années, répandue dans toute la masse des indigènes.

Donc, si l'on veut se contenter d'abord de résultats modestes, mais qui pourtant faciliteraient singulièrement nos relations avec les indigènes et qui surtout seraient une pierre d'attente pour des constructions ultérieures, la question se trouve bien simplifiée. La méthode est trouvée : reste l'application.

Avant tout il faut agir, non plus sur quelques individus isolés (parce que rentrés parmi les leurs et perdus au milieu d'eux, ils oublient vite ce qu'ils ont appris, n'ayant guère l'occasion de se le remémorer ni d'en faire usage), mais sur la masse tout entière des enfants indigènes de centres choisis et déterminés, si l'on veut obtenir des résultats qui durent. Il faut ensuite que l'organisation quelle qu'elle soit, qui sera adoptée, n'entraîne que des dépenses raisonnables, pouvant se concilier avec les autres nécessités budgétaires.

Cette organisation suppose trois choses : des élèves, des locaux et des maîtres.

1° Des élèves, on les aura si l'on veut. Je ne vois pas d'abord pourquoi les jeunes indigènes échapperaient à la loi de l'obligation qui est imposée aux petits Français. Il faut que les parents sachent que c'est un devoir pour eux d'instruire ou de faire instruire leurs enfants; il faut de plus qu'ils soient convaincus que l'obligation de comprendre et de parler notre langue est au nombre des choses que nous avons le droit de leur imposer, et que c'est là une conséquence naturelle de la conquête, comme celle de payer

pour leur faire concevoir les idées de justice et de bonté, d'obéissance et de respect, de courage, de cruauté, de pitié, etc., et une fois ces idées entrées dans leur intelligence, elles réclament, comme un besoin, les mots qui les expriment, les fixent et les précisent. Dans le monde moral comme dans le monde matériel, la méthode reste la même : on va *des faits aux idées* et *des idées aux mots*.

l'impôt, qui ne leur est sans doute pas moins dure et à laquelle il faut bien qu'ils se résignent. C'est là une mesure à laquelle ils doivent s'attendre ; et en fait, il semble bien qu'il en soit ainsi. « Quant à la souplesse de la race en ce qui concerne le principe de l'obligation dans une question dont elle reconnaîtra bien vite l'intérêt supérieur, dit M. Aymonier à propos des Annamites, qu'on me permette de rappeler qu'au début de la conquête, sans les circulaires de l'amiral Bonnard, la plupart des provinces saïgonnaises agitaient sérieusement la question d'embrasser en masse le catholicisme qu'elles persécutaient encore la veille ; elles supposaient que la domination politique devait entraîner l'identité des croyances religieuses[1]. Le fanatisme religieux des Arabes serait sans doute moins accommodant. Cependant, si j'en crois certaines enquêtes faites en Kabylie, les indigènes, là non plus, n'éprouveraient aucune répulsion à faire apprendre le français à leurs enfants. Et si l'on a cité des témoignages contraires en ce qui concerne les Arabes, peut-être leur répulsion tiendrait-elle à d'autres causes qu'il convient d'examiner.

Aux colonies, comme en France, du reste, mais sans doute plus encore, si l'on veut obtenir des parents qu'ils envoient volontiers leurs enfants à l'école, il faut leur faire toucher du doigt, pour ainsi dire, l'utilité immédiate et pratique de l'instruction qu'on y donne. La qualité de la chose ici n'a pas moins d'importance que la chose elle-même. Si l'on prend les enfants pour leur apprendre l'orthographe, pour leur faire écrire des analyses grammaticales auxquelles ils ne comprennent rien, qui n'ont pour eux aucun intérêt et ne peuvent leur être d'aucun profit, on s'explique que les parents mettent peu d'empressement à profiter des écoles qu'on leur ouvre. Et c'est malheureusement ainsi que les choses se sont passées le plus souvent, si j'en juge par les cahiers qui figuraient à la dernière exposition. N'ayant pas été préparés au service nouveau qu'on leur demandait, les maîtres ont transporté hors de France des habitudes routinières, déjà mauvaises ici, mais détes-

1. Brochure déjà citée.

tables là-bas. Il en serait sans doute autrement, si les premières leçons données aux jeunes indigènes étaient appropriées et pratiques, et si leurs parents pouvaient chaque jour constater leurs progrès.

Je m'explique et je précise. Il faudrait qu'au bout de très peu de temps [1], et c'est ce qu'assurerait l'emploi de la méthode que je préconise, les enfants leur revinssent de l'école sachant un peu lire, écrire, compter surtout, pouvant s'exprimer en français, et leur servir d'interprètes dans les rapports qu'ils ont nécessairement avec les représentants de l'autorité française, comme avec les marchands avec lesquels ils commercent. Il faudrait même, et la chose est très faisable, qu'à l'instar de ce qui se pratique dans certaines écoles de France, ils fussent initiés, par de petits travaux manuels, aux professions qu'ils devront exercer plus tard [2].

N'est-il pas arrivé souvent aussi que les maîtres qui leur ont été envoyés les ont froissés par des mœurs et des habitudes toutes contraires aux leurs ? Ont-ils toujours suffisamment respecté leurs croyances et leurs pratiques religieuses qui, quelles qu'elles soient, sont respectables, tant qu'elles sont sincères? N'a-t-on pas parfois violenté leurs consciences par la force, avant de les avoir éclairées par la discussion ? Tous ces dangers pourraient être évités, si le soin de donner à leurs enfants les premiers rudiments de l'instruction française était confié à des maîtres indigènes : ceux-ci ne leur inspirant aucune défiance obtiendraient sans doute plus de régularité et d'assiduité dans la

---

1. En France, dans les écoles bien dirigées, les enfants ne mettent guère plus de six mois, un an au plus, pour savoir syllaber couramment dans un livre de lecture facile, un peu écrire et compter. Les intervalles de temps laissés libres par ces exercices de lecture, d'écriture et de calcul, suffiraient largement pour les exercices de langage dont il a été question.

2. M. Jules Ferry demandait, lui aussi, à la tribune du Sénat, qu'on adjoignît à l'étude du français « un petit enseignement pratique et professionnel ».

« Pour rapprocher l'Arabe de nous et l'amener à notre civilisation, dit également Mme Coignet, il faut tout d'abord le sortir de l'oisiveté et de la misère... Il a le goût et l'adresse de la main : il lui manque la connaissance et le maniement de l'outil européen, qui simplifie et facilite toutes les industries. Donc, ouvrons l'école aux métiers, transformons notre enseignement primaire en enseignement *rudimentaire* professionnel.

fréquentation que des maîtres français, nécessairement suspects par cela seul qu'ils sont des étrangers et comme des missionnaires de la race conquérante.

Enfin, ne leur a-t-on pas trop laissé voir qu'on en voulait à leur langue elle-même et qu'on venait travailler à la détruire ? La même chose a lieu en France dans les contrées où l'on parle une autre langue que le français. Si l'administration s'y présentait aux populations avec ce programme, qu'elle vient interdire la langue usuelle et y substituer la langue française, là aussi elle serait mal accueillie. En Bretagne certains maîtres, par excès de zèle, punissaient les enfants qui, en dehors de l'école, étaient surpris à parler breton. Ce n'était guère le moyen de leur faire aimer la langue française ! Aussi cette pratique inquisitoriale, si contraire à l'esprit d'une saine pédagogie, a-t-elle été formellement interdite. Aujourd'hui, le français seul est parlé dans l'école, il n'y est jamais question de breton ; mais l'enfant, en dehors de l'école, avec ses parents et ses camarades, parle sa langue indigène, s'il la préfère au français. Au lieu de deux vies qui se pénètrent, il a deux vies parallèles. A l'école, c'est-à-dire pendant six heures par jour, il est Français : il pense, il parle, il vit en Français ; en dehors de l'école, il est Breton : il pense, il parle, il vit en Breton. Pourquoi n'en serait-il pas de même partout où il y a, à ce point de vue, une situation semblable [1] ? Qu'un jour vienne où, le service militaire et

1. Je connais une famille où les enfants ne parlent jamais que français avec leur père, anglais avec leur mère et allemand avec leur bonne ; ils s'expriment naturellement dans les trois langues et je n'ai pas remarqué que cette variété de langage embrouillât leurs pensées. Je demandais à la petite fille, âgée de dix ans, dans quelle langue elle pensait : « Cela dépend, me répondit-elle : mes idées me viennent en français, quand je parle avec mon père, puisqu'il ne sait pas d'anglais et en allemand, quand je parle avec ma bonne, puisqu'elle ne sait pas d'autre langue. » — « Mais quand vous êtes seule, lui demandai-je encore, et que vous pensez, avec quels mots pensez-vous ? » — « Avec des mots anglais, me répondit-elle ; parce que l'anglais est, je crois, la langue que je sais le mieux. »

Un instituteur breton, né Breton, et parlant continuellement breton avec les gens du pays, me répondit de même quand je lui demandai dans quelle langue il rêvait : « Cela dépend : si je me figure converser avec les gens du pays, je pense en breton ; quand, au contraire, je crois parler à M. l'Inspecteur, ou même avec mes élèves, les idées me viennent en français. »

les chemins de fer aidant, le français finisse par se substituer complètement à toutes les langues indigènes avec lesquelles il sera en concurrence, en vertu de cette loi qui veut que deux langues étant parlées par un même peuple, c'est la plus parfaite qui supplante la moins parfaite, la chose est possible. Elle est même désirable en ce qui concerne le breton, qui n'est plus parlé qu'en Bretagne et qui admet plusieurs dialectes, dont chacun n'est plus compréhensible que pour ceux qui le parlent. Elle l'est moins pour le flamand, le basque et le catalan, qui sont parlés au delà de nos frontières par des populations avec lesquelles nous avons nécessairement des rapports, et qui doivent être connus dans nos départements limitrophes. Il n'est pas utile que le berbère se perpétue, d'autant qu'il n'a pas de littérature et ne s'écrit même pas ; mais il convient que l'arabe continue d'être parlé en Algérie, parce que l'arabe est et restera sans doute longtemps encore la langue de nombreux millions d'hommes avec lesquels nous avons besoin d'avoir des communications faciles. Il conviendrait même que les enfants pussent le lire et l'écrire, puisqu'il est leur langue religieuse et que les musulmans, comme on le sait, attachent la plus grande importance à la lecture du Coran [1]. Si la langue annamite, comme on le dit [2],

1. Au lieu d'ignorer les « tolbas », qui donnent l'enseignement dans les « zaouïas » et de les supprimer par omission, comme l'a fait le décret de 1883, peut-être eut-il mieux valu les associer officiellement à l'œuvre de civilisation entreprise chez les indigènes et, comme le demandait M. A. Bernard (voir la *Revue* du 15 mars 1884), les charger, au prix d'une rétribution très modique, calculée d'après le nombre d'élèves qu'ils amèneraient au maître de l'école française, de cet enseignement de l'arabe et de la lecture du Coran, en dehors des heures consacrées aux classes françaises. « Nous atteindrions ainsi un double résultat, ajoutait-il. D'une part, nous attacherions à notre cause, par les liens très puissants de l'intérêt personnel, des hommes qui sont nos plus dangereux ennemis et qui nous seront bien plus hostiles encore lorsque, par la création de nos écoles, nous leur aurons enlevé leur gagne-pain ; en outre, grâce à leur ignorance et à la prodigieuse insuffisance de leurs méthodes, nous pouvons être assurés que les élèves sauront tout juste de l'arabe ce que notre intérêt bien compris exige qu'ils en sachent. Il devrait être bien entendu d'ailleurs, comme le fait remarquer M. Foncin, que les tolbas ainsi employés, transformés même, en certains cas, en surveillants, seraient désormais à nos gages et que la moindre incartade, le moindre commentaire factieux, leur ferait perdre leur place. »

2. M. Aymonier.

n'est pas une langue, mais un patois, qui n'a été consacré par aucune œuvre littéraire, elle peut sans inconvénient disparaître pour faire place au français comme langue usuelle et admettre à côté d'elle le chinois, comme langue étrangère et savante. Mais est-ce à dire que dans ces écoles de dégrossissement dont je parle, et même dans notre enseignement colonial primaire, à quelque degré que ce soit, il y ait lieu d'enseigner autre chose que le français? En aucune façon. Qu'on conserve, à la Faculté des lettres de Rennes, une chaire de celtique pour l'intelligence et l'étude des œuvres littéraires écrites en langue bretonne, rien de mieux. Qu'il y ait de même des chaires d'arabe en Algérie et des chaires de chinois au Tonkin, la chose peut avoir ses avantages, sa nécessité même. Mais nos écoles primaires doivent être entièrement françaises et ne servir qu'à l'enseignement du français. Laissons aux parents le soin de transmettre leur langage à leurs enfants et attendons tranquillement ensuite l'œuvre du temps. Ainsi seulement nous ne froisserons rien, ni personne ; nous respecterons ce qui doit être respecté ; nous amènerons insensiblement les populations soumises à notre domination à s'incliner devant la force des choses et à accepter notre langue et notre civilisation, comme elles ont été forcées de reconnaître notre autorité et la force matérielle de nos armes.

Si toutes ces précautions étaient prises et bien observées, il n'est pas probable que les indigènes fissent opposition à une mesure qui leur paraîtrait sans doute justifiée et dont ils reconnaîtraient vite pour eux la grande utilité.

2° Des élèves ne suffisent pas pour constituer une école, il y faut encore un local pour les recevoir, avec un mobilier scolaire et le matériel nécessaire pour l'enseignement. Va-t-on appeler des architectes et édifier des constructions coûteuses ? Elles seraient peu en rapport avec le but poursuivi, et les ressources dont on dispose n'y suffiraient pas Non. Il suffit d'approprier à usage d'école des bâtiments quelconques, fût-ce des hangars ou des tentes, pourvu qu'ils soient relativement propres et suffisamment vastes. — Quant au mobilier scolaire et au matériel d'enseignement, ils sont peu coûteux ; des tables et des bancs (et encore !)

avec des tableaux noirs, des murs garnis d'images, des livrets pour la lecture, des cahiers ou même tout simplement des ardoises pour l'écriture, voilà l'indispensable. Il n'est pas de milieu, si pauvre et si misérable qu'il soit, où l on ne puisse se le procurer.

3° Reste les maîtres, c'est-à-dire la pièce importante du rouage ; car c'est ici surtout que l'axiome « tant vaut le maître, tant vaut l'école » est d'une absolue vérité.

Les demandera-t-on à la mère-patrie? On ne peut guère y songer. En vain leur offrirait-on des traitements élevés, on trouvera difficilement des instituteurs français qui consentent à s'expatrier pour aller vivre et se fixer parmi des populations, sinon hostiles, à tout le moins peu sympathiques. Le climat d'ailleurs, les mœurs, les habitudes, tout est empêchement. La tâche à laquelle ils devraient se dévouer n'aurait non plus rien d'attrayant ; elle n'exigerait rien moins que des apôtres et les apôtres seront toujours des exceptions. Or, c'est par centaines qu'il faudrait de ces maîtres élémentaires, parce qu'il faudrait opérer sur des populations nombreuses et des étendues immenses, sous peine de faire des déclassés.

On avait songé à d'anciens militaires, déjà acclimatés, dont les connaissances, disait-on, seraient suffisantes pour cette première œuvre de dégrossissement. On s'était trompé. Il ne suffit pas, pour pouvoir apprendre le français à d'autres, de savoir le parler soi-même. On y arrive, mais après combien de temps! Tout comme il ne suffit pas de savoir lire pour pouvoir enseigner les premiers éléments de la lecture. On le voit bien quand, au régiment, des bacheliers sont chargés d'apprendre à lire aux illettrés. Malgré leur savoir et leur bonne volonté, malgré l'intérêt qu'ont les élèves à profiter des leçons qui leur sont données, malgré la sévérité de la discipline, ils n'obtiennent que des résultats bien inférieurs à ceux qu'obtient un simple maître d'école avec des enfants de village. C'est qu'enseigner est un art comme un autre et qu'il faut y avoir été formé pour le bien exercer.

Donc, c'est aux indigènes qu'il faut avoir recours, mais à des indigènes qui auront été préparés à cette fonction. On est entré dans cette voie en Algérie, où l'on emploie des

moniteurs du pays même; mais on exige, et l'on s'en contente, qu'ils soient pourvus du brevet ou tout au moins du certificat d'études primaires, c'est-à-dire avant tout qu'ils sachent mettre l'orthographe [1]. C'est, à mon avis, leur demander trop et trop peu.

Il s'agit bien vraiment d'orthographe et de grammaire, voire même d'histoire et de géographie ! Combien de paysans français savent parfaitement s'exprimer et faire eux-mêmes leurs affaires, qui n'ont aucune notion d'orthographe et qui seraient absolument incapables de subir l'examen du certificat d'études ! C'est un tout autre diplôme qui devrait constater l'aptitude de ces maîtres de français simplifié, et il n'y a qu'une initiation normale et toute spéciale qui puisse la leur donner.

De là la nécessité de consacrer les premières ressources dont on pourra disposer à la création de cours normaux, « où seraient formés *à foison*, comme le demande M. Aymonier pour l'Indo-Chine, des professeurs indigènes de français réduit [2]. » Venus des communes elles-mêmes, où ils auraient été choisis parmi les plus intelligents, ils y retourneraient pour instruire les enfants et ne devraient pas avoir d'autre ambition administrative.

Ces cours normaux, où les établira-t-on ? Évidemment dans le pays même, au chef-lieu de chaque province ou de chaque circonscription. Un directeur et deux maîtres adjoints, français cette fois et spécialement choisis, y suffiraient pour l'instruction d'une soixantaine d'indigènes, qui pourraient être répartis en deux sections, constituant une première et une seconde année. C'est donc une trentaine de maîtres qui pourraient tous les ans sortir de chaque cours normal et aller répandre dans leurs communes respectives la connaissance de la langue française. Déjà des cours de ce genre existent, annexés aux écoles normales d'Alger et de Constantine, mais ils sont insuffisants; et peut-être

---

1. Sans doute, il ne suffit pas de savoir à peu près l'orthographe pour obtenir le brevet, ni même le certificat d'études primaires : on conviendra pourtant que la dictée est toujours l'épreuve maîtresse et généralement décisive de ces examens.

2. Brochure déjà citée, p. 14.

aussi la tâche qui leur est dévolue et par suite la préparation dont les élèves-maîtres y sont l'objet n'ont point été suffisamment définies. .

« Mais ces maîtres, dira-t-on peut-être, n'auront guère les idées françaises. N'est-il pas à craindre qu'ils ne gardent celles du milieu où ils ont été élevés et dans lequel on les renverra ? » — Sans doute; mais je demande qu'on veuille bien reconnaître que, pour le moment, l'essentiel est d'apprendre le français aux générations qui grandissent; celles qui viendront après iront plus loin. Qu'on fasse simplement d'abord, plus tard on fera mieux ; ce qui importe, c'est d'agir sur la masse immédiatement et à peu de frais, de poser les premières assises et des assises solides. Ces maîtres auront en tout cas l'avantage de n'avoir, ni pour leur traitement, ni pour leur logement, les mêmes exigences que des maîtres français; n'inspirant pas les mêmes défiances, ils seront mieux accueillis; n'ayant reçu qu'une instruction modeste et limitée au service qu'on attend d'eux, il y a chance pour qu'ils se plaisent dans leurs fonctions et qu'ils y séjournent (les moindres emplois rétribués étant généralement très recherchés parmi ces populations besogneuses et souvent misérables), sans devenir des ambitieux et des déclassés ; enfin, leur zèle pourrait être stimulé par des primes qui leur seraient accordées chaque année, proportionnelles au nombre d'enfants qu'ils auraient amenés à parler français.

Malgré ces encouragements, je ne me dissimule pas que ces maîtres indigènes auraient grand besoin d'être encadrés, pour pouvoir être surveillés et constamment tenus en haleine. Multipliera-t-on les inspecteurs ? Je n'en serais point partisan : quoi qu'on fasse, ceux-ci ne resteront pas assez longtemps dans leurs circonscriptions pour y établir des traditions bien durables ; leurs visites trop peu fréquentes n'auront pas une efficacité suffisante ; et surtout, la création d'un grand nombre de postes d'inspecteurs entraînerait, et comme traitements, et comme frais de tournées, des dépenses considérables. Mieux vaudrait, comme on l'essaie aussi en Algérie, établir dans chaque centre important une école principale, où seraient réunis pour pousser plus loin leur instruction les élèves les plus

intelligents des écoles rudimentaires, et que dirigerait, avec l'aide d'adjoints, un instituteur chargé de surveiller en même temps les écoles préparatoires dans lesquelles se ferait son recrutement. Il serait à la fois directeur d'école et inspecteur. Établi dans le pays, il pourrait, par des visites fréquentes, diriger et faire converger tous les efforts vers un même but et en assurer la continuité. Les écoles préparatoires propageraient la connaissance du français dans les masses : son école à lui formerait les futurs employés de l'administration. C'est lui qui choisirait les recrues de l'enseignement et qui les formerait dans son école, de manière à rendre inutiles, dans un avenir prochain, les cours normaux eux-mêmes. Seulement il faudrait qu'il fût déchargé de classe, comme le sont, en France, les directeurs d'écoles importantes. Il prendrait sa part de l'enseignement sans doute, mais autant seulement que le lui permettraient ses fonctions d'inspecteur ; surtout il porterait son action là où il la croirait la plus utile et ses absences n'interrompraient pas la marche régulière de son école principale. Il serait également intéressé au bon fonctionnement de toutes les parties du service dont il aurait à la fois la haute direction et la responsabilité. Comme ces écoles principales seraient relativement peu nombreuses, il serait possible de bien choisir et de bien payer les maîtres qui seraient appelés à les diriger.

En résumé, l'enseignement du français, dans celles de nos colonies où l'on parle une autre langue que la langue française, pourrait être organisé et étagé de la manière suivante :

A la base et au plus bas degré, des écoles de français simplifié et réduit, aussi nombreuses que possible, confiées à des maîtres indigènes capables d'enseigner suivant la méthode exposée plus haut, peu payés, peu exigeants et n'ayant pas d'autre ambition que celle de conserver leurs modestes fonctions ;

Dans les chefs-lieux de province ou d'arrondissement dans tous les centres communaux d'une réelle importance, de véritables écoles françaises, dirigées à la française et par des maîtres français qui, outre la direction de l'établissement à la tête duquel ils seraient placés, auraient la sur-

veillance des écoles rudimentaires comprises dans le rayon de recrutement de leur école principale et qui, comme en France, les directeurs des écoles importantes, seraient déchargés de classe.

Aucune de ces idées n'est bien neuve; la plupart ont déjà été émises dans cette Revue et le décret de 1883 en consacre les plus importantes.

A propos de l'Algérie, M. Leroy-Beaulieu disait dans le *ournal des Débats :* « Il faudrait user de moyens *sommaires* et *peu coûteux* pour répandre davantage notre langue parmi les indigènes du Tell; sans construire à grands frais des écoles au milieu d'une population qui vit sous la tente ou dans des gourbis, nous pourrions multiplier les maîtres indigènes sachant *à peu près* notre langue et ayant *quelque rudiment* de nos connaissances usuelles. » En somme, tout le monde est d'accord que l'instruction qu'on doit donner aux indigènes ne peut être qu'une instruction très restreinte et rudimentaire ; mais personne n'indique d'une manière précise *ce peu* auquel il faut se borner. On convient généralement aussi que les moyens à employer doivent être *sommaires* et *peu coûteux :* j'ajouterai qu'il les faut pourtant *efficaces*. Il m'a semblé que la question de l'instruction des indigènes aurait fait un grand pas, si ces deux points étaient éclaircis et précisés : leur initiation à notre civilisation et à nos idées par la communauté du langage contribuerait à cette assimilation aujourd'hui si désirée, qui peut seule, après la conquête matérielle, asseoir définitivement notre conquête morale.

Extrait du *Bulletin pédagogique du Finistère*, numéro du 1er avril 1897 :

Chargé à plusieurs reprises de l'inspection des écoles primaires de la Basse-Bretagne, M. Carré, inspecteur général de l'Instruction publique, avait été frappé des difficultés toutes particulières avec lesquelles sont aux prises les instituteurs de cette région, dont les élèves, ne parlant et n'entendant jamais parler que le breton, arrivent en classe sans comprendre et sans pouvoir prononcer un mot de français, — et par suite, de la faiblesse des résultats qu'ils obtenaient dans cette partie la plus essentielle de leur programme, même après plusieurs années d'enseignement. Vivement préoc-

cupé de cet état de choses, il y cherchait un remède dès 1886-87, de concert avec MM. les inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires d'alors, et l'année suivante il esquissait dans deux petits livrets (élève et maître) une méthode nouvelle pour l'enseignement du français aux débutants, qui fut envoyée par les soins du ministère à tous les maîtres et maîtresses des cours préparatoires et des classes enfantines de la région.

Abandonnant le breton dont on s'était servi jusqu'alors, et renonçant à la traduction, qui a l'inconvénient d'attacher le souvenir du mot français au mot breton et par suite de laisser l'enfant penser toujours en breton, d'où cette absence de spontanéité et cette hésitation persistante en parlant qu'il garde plus tard, même quand il est arrivé à comprendre et à parler le français, — cette méthode recommande aux maîtres d'aller toujours des choses et des objets eux-mêmes aux mots qui les expriment, de suivre avec leurs élèves la marche que la mère en somme suit avec son enfant, quand, sans le secours d'aucun idiome étranger, elle lui apprend sa langue maternelle. Elle a été généralement suivie depuis et a donné des résultats qu'on peut apprécier aujourd'hui.

Curieux de se rendre compte par lui-même de ce qu'elle avait produit, M. Carré, aujourd'hui Inspecteur général honoraire, a demandé à revoir cette année les écoles qu'il avait inspectées jadis, et il fut chargé par M. le Ministre de l'Instruction publique d'une mission ayant pour objet « l'enseignement du français dans les écoles primaires de la Basse-Bretagne ». Il a pu constater qu'un changement considérable et heureux s'était réalisé dans la section enfantine de toutes les écoles bretonnantes et qu'on n'y trouvait plus, même dans les moins bonnes, d'enfants qui, après plusieurs mois d'école, étaient encore incapables de comprendre et de dire quoi que ce soit en français. Là où l'on se bornait autrefois à apprendre aux enfants à lire et à écrire des mots, sans se préoccuper de savoir s'ils les comprenaient, on leur fait aujourd'hui des leçons de langage et l'on commence par leur apprendre à parler : ce qui ne retarde en rien, du reste, bien au contraire, leur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Tout est loin d'être parfait pourtant dans la manière de procéder : bien des maîtres, soit parce qu'ils n'ont pas bien compris la méthode nouvelle, soit parce qu'ils n'ont pas su ou voulu prendre les moyens de l'appliquer, n'obtiennent encore que des résultats tout à fait insuffisants. C'est pour compléter ses instructions que M. Carré a réuni à Quimper un grand nombre d'instituteurs du département et qu'il a, dans une conférence de plus de deux heures, précisé et éclairci ce qu'elles pouvaient avoir encore d'obscur dans quelques esprits, signalé les défauts dans lesquels il leur arrivait le plus fréquemment de tomber..... Nous avons pensé que tous ceux qui ont entendu le conférencier seront heureux d'avoir le résumé substantiel et précis des

idées qui leur ont été développées, et que ceux qui ne l'ont pas entendu ne le seront pas moins de pouvoir en lire et en méditer l'exposé à loisir. Il a, d'autre part, semblé à M. Carré que ce qui aiderait le plus les maîtres, ce serait un programme détaillé et suivi, progressif surtout, des premières leçons à faire et il a lui-même, sur leur demande, établi ce programme que pourront suivre à l'avenir, ou dont à tout le moins pourront s'inspirer les maîtres et maîtresses chargés des petites classes dans toutes les écoles bretonnantes.

Ce sont ces deux documents que nous publions ci-après : ils forment un numéro suppémentaire du *Bulletin* que recevront tous nos abonnés. Bien comprendre et s'assimiler toutes les idées qu'a exposées M. Carré ne peut qu'être bon, en tout état de cause, même pour ceux de nos lecteurs qui exercent dans les villes ou dans quelques localités où le français est la langue dominante, et ils sauront en faire plus d'une application judicieuse ; mais comme, dans ce département, tous les maîtres et maîtresses peuvent être appelés à la direction d'écoles bretonnantes, il est nécessaire que chacun connaisse la méthode, la comprenne et puisse, le cas échéant, l'appliquer dans l'esprit dans lequel elle a été composée, pour en obtenir tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre.

INSTRUCTION

à l'usage des maîtres et maîtresses chargés du cours préparatoire dans les écoles où les élèves arrivent ne comprenant pas, n'ayant jamais parlé le français, ou encore ne parlant qu'un patois ou un français corrompu.

(Résumé de la conférence faite à Quimper, le jeudi 14 janvier 1897.)

LA LEÇON DE LANGAGE

1° Arrêter à l'avance, et non pas seulement au jour le jour, le programme détaillé des leçons à faire pendant le trimestre ou le semestre, c'est-à-dire la liste des mots nouveaux qui feront l'objet de chaque leçon. C'est le seul moyen de ne pas aller à l'aventure, d'avancer *progressivement* et *méthodiquement*, d'ajouter chaque jour quelques connaissances nouvelles à celles qui ont été précédemment acquises.

Voir ci-après le programme proposé, que chaque maître pourra modifier suivant le milieu dans lequel il exerce et les objets qu'il

aura à sa disposition, — restreindre ou développer suivant l'intelligence et la force de ses élèves, suivant le temps qu'il pourra consacrer à ses leçons de langage. Il lui sera loisible de suivre un autre ordre, mais il est nécessaire qu'il en suive un.

2° Ne pas oublier que chaque leçon doit être *une*, c'est-à-dire n'avoir pour objet qu'une seule idée ou des idées analogues. C'est par les rapports que les choses ont entre elles qu'elles s'unissent dans notre esprit et que les souvenirs que nous en gardons se lient et s'enchaînent dans la mémoire.

3° S'assurer, avant la classe, qu'on a bien sous la main tous les objets dont on aura besoin au cours de la leçon, pour les faire voir et observer au moment voulu, de manière à donner aux élèves une idée nette de chacun avec le mot exact qui l'exprime. Ainsi l'on ne perd pas de temps et surtout on n'est pas si vite à bout de souffle.

4° N'employer dans chaque leçon que les mots correspondant aux choses qui en font l'objet propre et n'y faire intervenir avec eux que ceux qui ont déjà été employés dans les leçons précédentes. C'est le seul moyen d'être toujours compris et de fixer définitivement, par la répétition, dans la mémoire des élèves si souple mais si fugitive, ce qu'un seul exercice d'audition et de prononciation ne leur aurait pas suffisamment appris.

5° Éviter les longues questions, les « qui est-ce qui ? », les « qu'est-ce que ? », et toutes ces formules interrogatives forcément composées de mots qu'ils ne connaissent pas encore ; autrement, s'abstenir de leur parler comme s'ils comprenaient. Si l'on dit à un enfant, en y joignant le ton et le geste : « Ton nom ? », il saisira plus facilement ce qu'on lui demande que si on lui dit : « Mon ami, dis-moi quel est ton nom ? », ou encore : « Dis-moi comment tu t'appelles », ou même : « Comment t'appelles-tu ? ». Se bien persuader que tout ce flux de paroles n'est qu'un bruit pour ses oreilles, dans lequel il a peine à démêler le mot qui a donné lieu à la question, mot qu'il aurait plus facilement compris et retenu s'il lui avait été présenté seul. Sans doute il arrive souvent à la mère, dont nous imitons les procédés, d'adresser ainsi de longues phrases à son

enfant et de lui parler comme s'il la comprenait; mais la mère a du temps à perdre et le maître, lui, n'en a pas

6° D'autre part, avoir soin de joindre, comme elle, la *mimique* à l'expression. L'enfant devine souvent, d'après la geste et le jeu de la physionomie qui l'accompagne, le sens des mots qu'il ne comprend pas. C'est que les gestes, eux aussi, sont un langage, qui aide puissamment le langage oral. Ceci est particulièrement vrai pour le « tu » et le « vous », pour les phrases interrogatives et pour tout ce qui est dialogue. Ici le ton et le geste en disent souvent plus que le mot lui-même.

7° Se bien figurer que tout d'abord les élèves ne peuvent faire que deux choses : 1° reconnaître et montrer les objets dont on leur demande le nom, après que ce nom leur a été dit plusieurs fois (comprendre), ou nommer à leur tour les objets qu'on leur montre (parler) ; 2° exécuter, par imitation, des actes qu'on leur commande et dire ce qu'ils font (*je* ou *nous*), ou ce qu'ils voient faire par un autre (*il* ou *elle*, *ils* ou *elles*). Dire à d'autres ce qu'ils font (*tu* ou *vous* au pluriel), est déjà plus difficile. Se borner, en somme, à leur apprendre des noms substantifs et des verbes. Leur demander « comment ? », « pourquoi ? », « en quoi est fait ? », etc., est une seconde étape qu'on ne peut leur faire entreprendre que lorsqu'ils auront déjà une certaine pratique de la langue.

8° Ne pas confondre, au moins dans ces commencements, **la leçon de langage,** qui a pour objet de faire dire aux enfants, en français, ce qu'ils savent et peuvent dire déjà dans leur langue maternelle, qui n'augmente pas leurs connaissances, par conséquent, et qui accroît seulement leur vocabulaire, — avec **la leçon de choses,** qui a pour objet de leur faire découvrir les rapports que les choses ont entre elles, c'est-à-dire d'augmenter leurs connaissances et d'accroître leur instruction. Sans doute un moment viendra où, en même temps que la leçon de choses leur donnera des idées nouvelles, elle leur donnera les mots, nouveaux aussi pour eux, qui expriment ces idées, et alors elle se fondra avec la leçon de langage qui, nécessairement, la suivra ; mais tout d'abord, il importe qu'elles

soient nettement distinguées et que chacune poursuive le but qui lui est propre.

Dans certaines classes nombreuses, où le cours préparatoire forme deux divisions (des élèves qui ne savent encore rien ou presque rien en français et d'autres qui ont six mois ou un an de classe), il pourra être avantageux de faire aux plus avancés une petite leçon de choses, que les plus jeunes écouteront sans y prendre part. Sans doute ils ne la comprendront pas ; mais pourtant ils verront des objets et ils les entendront nommer; ils assisteront à l'exécution de certains actes et ils entendront les verbes qui les expriment. Déjà ils en retiendront quelque chose. — La leçon terminée, elle sera résumée en quelques phrases que le maître écrira au tableau noir et qui seront copiées par ceux pour qui elle a été faite. — Pendant ce temps, le maître pourra reprendre cette leçon avec les débutants, en en faisant simplement une leçon de langage. Ainsi les deux divisions auront été occupées simultanément et il y aura profit pour tous.

9° N'aborder les adjectifs que lorsque les élèves seront déjà bien familiarisés avec les noms et les verbes. C'est que les qualités, considérées indépendamment des choses dans lesquelles elles se trouvent, sont des abstractions qu'ils ont toujours quelque peine à saisir. Le maître, pourtant, arrivera vite à leur faire distinguer les couleurs, surtout s'il a eu soin de fabriquer à l'avance, avec des bandes de papier ou des pains à cacheter, un tableau qui les leur présentera dans une sorte de gamme : les couleurs bien tranchées d'abord ; puis, les nuances intermédiaires par lesquelles on passe de l'une à l'autre. La difficulté est plus grande pour les adjectifs qui expriment des formes et surtout des dimensions : ce n'est que par des rapprochements et des comparaisons multiples (en leur faisant voir des semblables et des contraires) qu'il arrivera à leur en donner des idées nettes. (V. le programme ci-après.)

10° Insister à chaque classe sur les conjugaisons, collectives et individuelles, alternativement. Les conjugaisons, surtout quand elles sont récitées en chœur, répandent la vie et mettent de l'entrain dans la classe. Malgré leur irrégularité et les difficultés toutes particulières qu'ils présentent, on ne tardera pas trop à faire apprendre les verbes *être* et *avoir*, qui sont dans le langage d'un emploi si fréquent. Mais ceux qu'on fera conjuguer de préférence, ce

sont les verbes du premier groupe, parce qu'ils sont les plus faciles et de beaucoup les plus nombreux (3 600 sur 4 000 environ). On les conjuguera au présent de l'indicatif d'abord; puis, au passé composé, avec *hier :* puis, au futur, avec *demain*. On les conjuguera successivement et progressivement, seuls ou avec un complément direct : « Je marche, tu marches, etc. »; « j'ouvre, je ferme.... la porte, la bouche... »; puis, avec un complément direct et un complément indirect : « Je frappe la table avec une règle, tu frappes, etc. » ; « je trempe ma plume dans mon encrier » ; « je mets ma main droite sur mon épaule gauche, tu mets ta main droite sur ton épaule gauche, etc., etc. » On ne passera que plus tard à l'imparfait, au conditionnel et surtout au subjonctif. Conjuguer en même temps deux propositions reliées l'une à l'autre et en faire concorder les temps, est un exercice excellent, mais qui suppose déjà une certaine pratique de la langue[1].

11° Pas plus qu'on ne suit pour conjuguer les verbes

1. La pratique de la conjugaison aide puissamment à la correction du langage. N'est-il pas vrai que la plupart des fautes qu'on relève dans les petites compositions des écoliers proviennent surtout d'un mauvais emploi du verbe? Ses formes sont si nombreuses et ses nuances si délicates! Et puis il est des fautes qui sont toutes locales, inhérentes au milieu dans lequel vit l'enfant : il ne suffit pas de les lui signaler, il faut les combattre sans cesse et par des exercices tout spéciaux. Des élèves disent et écrivent : « J'ai venu, tu as arrivé, il s'a coupé, nous avons sorti, etc.; c'est moi qui est, c'est nous qui sont, etc., etc. ». Il faut leur faire conjuguer : « Je suis venu, tu es arrivé, il s'est coupé, etc.; c'est moi qui suis, c'est nous qui sommes, etc. », et ils se serviront de la locution correcte tout aussi naturellement qu'ils emploient la locution vicieuse; mais il y faut la répétition et l'habitude. Il est tout aussi naturel à un enfant qui ne sait pas encore de grammaire, de dire : « Je suis venu, nous sommes entrés », que de dire : « Je suis malade, nous sommes contents ». Il en est de même du verbe pronominal, dont les deux pronoms ne l'embarrassent pas longtemps, quand une fois il a été mis sur la voie. Mais c'est surtout pour la correspondance des temps que la pratique de la conjugaison est utile. A des enfants qui ont l'habitude de dire : « si je voudrais, si je pourrais, etc. », qui ne savent pas mettre le temps convenable après les locutions conjonctives « afin que, de peur que, pourvu que, etc. », il ne peut qu'être avantageux de faire faire des conjugaisons, même par écrit, mais bornées à un temps, deux temps au plus, et spécialement imaginées en vue des locutions vicieuses à détruire...

Mais ce sont surtout les jeunes enfants, ceux même qui apprennent encore à lire, qu'on peut avantageusement rompre tout d'abord à ce **ronron** de la conjugaison orale. Souvent, dans les classes à plusieurs

l'ordre dans lequel les grammaires rangent les modes et les temps, on ne suivra celui qu'elles établissent pour l'étude des diverses espèces de mots. Cet ordre, logique peut-être pour celui qui, sachant déjà la langue, veut se rendre compte des formes qu'il emploie, ne convient pas pour celui qui, ne sachant encore rien, a besoin qu'on lui gradue les difficultés, pour pouvoir les aborder successivement.

Ainsi l'on aura soin, et cela dès le début, chaque fois qu'on prononcera un nom, de le faire précéder des articles *le*, *la*, *les* ou *un*, *une*, *des*, qui indiquent le genre et le nombre. La distinction des genres surtout est capitale en français ; car il arrive souvent qu'un nom, qui est masculin dans la langue maternelle de l'enfant, est féminin en français, et inversement : de là des fautes de langage qui ont quelque chose d'exotique et souvent provoquent l'hilarité. Or, c'est l'usage seul qui peut apprendre cette distinction. D'ailleurs, il n'en coûte pas plus, quand on prononce un nom, d'y joindre *le*, *la*, *les*, — *un*, *une*, *des*, que de le prononcer seul, d'autant que les noms ne s'emploient guère dans le langage qu'accompagnés de l'article, ou d'un déterminatif qui, comme lui, en marque le genre et le nombre.

Quand les élèves seront familiarisés avec l'emploi des articles, on y substituera, toutes les fois que le nom qui fait l'objet de la leçon s'y prêtera, l'adjectif possessif : *mon*, *ma*, *mes*, — *ton*, *ta*, *tes*, — *son*, *sa*, *ses ;* et, en s'aidant du geste, on pourra également leur faire comprendre le sens des pronoms possessifs : *le mien*, *le tien*, *le sien*, etc.

Après les adjectifs et les pronoms possessifs viendront, de la même manière, les adjectifs : *ce* ou *cet*, *cette*, *ces ;* et, en montrant les objets, en faisant intervenir les prépositions *voici*, *voilà*, les pronoms démonstratifs : *celui-ci*,

---

cours et à un seul maître, on ne sait comment les occuper. Voilà un exercice qui, s'il est court et varié, tantôt collectif et tantôt individuel, ne peut manquer de les intéresser. Et un moniteur, stylé par le maître, à qui l'on a donné des thèmes préparés, suffit à le diriger. » — *Traité de Pédagogie scolaire*, par MM. I. Carré et R. Liquier, à la librairie Armand Colin, Paris.

celle-ci; ceci ; celui-là, celle-là, cela, ceux-ci, celles-là, etc.

12° C'est également par la pratique et un usage réitéré que s'apprendront les mots invariables. Les adverbes de manière, ainsi que certaines prépositions, peuvent se mêler aux premières leçons et trouver leur place dans les premières phrases que fera l'élève. Après qu'il a dit : « Je frappe la table », il n'est pas difficile de l'amener à dire : « Je frappe la table, *doucement*, *fort* » ; puis : « Je frappe la table *avec* la règle... ; je pose ma plume *sur* la table, *auprès de* l'encrier, etc. » (Voir le programme ci-après).

Quant aux pronoms relatifs *qui*, *que*, *dont*, etc., ils doivent être réservés pour les dernières leçons. D'abord, ce sont des pronoms : ils tiennent la place d'un nom et ce nom n'est pas toujours facile à découvrir ; ensuite, ils sont relatifs, c'est-à-dire qu'ils unissent deux propositions et marquent les rapports que celles-ci ont entre elles. Mais, comprendre cela, n'est-ce pas déjà faire de l'analyse logique ?

QUELQUES RECOMMANDATIONS AU SUJET DE LA MANIÈRE DONT LE MAITRE DOIT PROCÉDER POUR FAIRE SA LEÇON

13° Avoir soin d'introduire, parmi les débutants auxquels s'adresse la leçon, un élève au moins qui sache déjà le français, soit parce qu'il le parle dans sa famille, soit parce qu'il l'a appris à l'école. C'est lui qu'on interroge d'abord et il répond ; puis, tous ses camarades en chœur reproduisent sa réponse ; enfin, chaque élève individuellement répète ce qui a été dit par tous. C'est également à lui qu'on commande d'exécuter un acte quelconque et de dire ce qu'il fait ; puis, un autre fait et dit la même chose par imitation ; enfin, la division tout entière recommence et répète ce qui a été fait et dit.

S'il n'y a que quelques élèves de langue étrangère au milieu d'élèves parlant français, la difficulté est bien moins grande. Sans que le maître s'en occupe autrement qu'à de rares intervalles, ils arrivent vite à comprendre et à parler, mêlés qu'ils sont à la vie de leurs camarades, tout comme des ouvriers qui vont travailler

en pays étranger et arrivent, en quelques mois, à faire et à dire dans la langue du pays tout ce qui concerne le métier qu'ils exercent, par imitation de ce qu'ils voient faire et de ce qu'ils entendent dire aux ouvriers avec lesquels ils travaillent. Mais si c'est la masse qui parle une autre langue que le français, il faut nécessairement des leçons spéciales, méthodiques et suivies.

14° C'est toujours le maître qui fera la leçon d'abord ; mais elle pourra être reprise et répétée par des moniteurs. Le choix et la formation de ces moniteurs sont choses dont il doit se préoccuper : il est des enfants qui ont plus de goût et plus de dispositions que d'autres pour cette fonction. Ce ne sera pas d'ailleurs pour eux du temps perdu ; car enseigner ce qu'on sait est le moyen de mieux se l'assimiler. Cependant il sera bon qu'en dehors de la classe, il leur consacre quelques soins particuliers, grâce auxquels il obtiendra vite que le fait d'être choisi comme moniteur soit regardé comme une faveur plutôt que comme une charge, et par les parents, et par les élèves eux-mêmes.

15° Le maître n'élèvera pas la voix ; il parlera juste assez haut pour être entendu de tous. Dans les exercices collectifs, il empêchera les élèves de crier en donnant lui-même le ton. S'il les laisse crier, ils crieront de plus en plus fort et il sera à son tour forcé d'élever la voix pour dominer le chœur : d'où un trouble pour les autres groupes, s'il y a, ce qui est le cas le plus fréquent, plusieurs divisions dans la même salle de classe, — et pour lui une fatigue dont il ne s'aperçoit pas d'abord, mais qui, répétée tous les jours, ruine sa santé et finit bientôt par le mettre dans l'impossibilité de continuer ses fonctions. Par contre, quand un élève parle seul, il tâchera d'obtenir que celui-ci parle haut, de manière que tous ses camarades entendent distinctement tout ce qu'il dit. L'enfant qui ne sait rien encore (le petit Breton surtout) est naturellement timide : lui qui tout à l'heure criait à pleine voix, quand il se sentait soutenu par ses camarades, il semble, maintenant qu'il est seul, effrayé de son isolement ; il bredouille, articule mal et surtout ne fait entendre que des sons inachevés.

16° Ne pas craindre, surtout dans les exercices collectifs, de détacher d'abord chaque syllabe pour l'articuler nettement, d'appuyer en la prononçant et de la marteler pour

ainsi dire, sauf à revenir après à la liaison des syllabes et même des mots, c'est-à-dire au ton naturel. Il faut, en effet, que l'enfant reprenne en quelque sorte à nouveau possession de ses organes vocaux, pour leur demander des ressources dont il n'a pas usé jusqu'ici et leur faire exprimer des sons tout autres parfois que ceux de sa langue maternelle.

17° Éviter de faire prendre aux élèves, ou de leur laisser prendre, dans les exercices collectifs, un ton chantant quelconque. Cette modulation plus ou moins rythmée, qui semble d'abord une aide, devient vite une habitude tyrannique dont ils ont peine à se défaire, et qui les empêche de prendre le ton naturel, soit en parlant, soit en récitant. Mieux vaut détacher seulement tout ce qui a besoin d'être séparé, par des saccades brusques qui, en s'atténuant, font place bien plus facilement ensuite à la parole soutenue et suivie.

LES LEÇONS DE LECTURE, D'ÉCRITURE ET DE CALCUL

18° Il importerait que les élèves ne trouvassent, dans les exercices de leur méthode de lecture, quand ils apprennent encore à lire, et plus tard dans leur premier livre de lecture, quand déjà ils savent lire, que des mots précédemment employés par le maître dans les leçons de langage[1]. S'ils y rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas encore et qu'on ne peut leur expliquer, ils lisent sans comprendre : ce qui est contraire à l'esprit de la méthode et ce qu'il faut éviter. Quel avantage y a-t-il à leur faire lire, par exemple : « le député de la Lozère », s'ils ne savent pas et si l'on ne peut encore leur dire ce que c'est qu'un député, ni ce que c'est que la Lozère ? Autant vaudrait leur faire lire l'exemple à rebours. Il est donc préférable d'attendre, pour leur faire lire des phrases complètes, qu'ils possèdent des éléments suffisants pour la composition de phrases qui

---

1. Voir les deux livrets de l'*Élève*, composés pour répondre à ce desideratum, ainsi que nos *Tableaux muraux* récapitulatifs.

aient un sens et qu'ils puissent comprendre. Pour la même raison, l'emploi des livres de lecture les plus simples, mais où il est déjà question de choses immatérielles ou figurées (amour, respect, confiance, sentiment, etc., la dureté de cœur, la vivacité de l'esprit, les fruits de la science, etc.) doit être ajourné à plus tard.

19° Il en est de même de l'écriture, qui n'est que la peinture, la représentation fixe et permanente des sons oraux. Il convient de ne faire écrire aux élèves que des mots que déjà ils ont lus dans leurs exercices ou leur premier livre de lecture et dont ils connaissent bien le sens[1]. Ils s'apercevront que certains sons, certaines articulations qu'on leur a fait prononcer d'une seule émission de voix, se représentent cependant dans l'écriture par plusieurs lettres : *an*, *in*, *on*, *un ; ou*, *oi*, *ai*, etc. ; *ph*, *ch*, *gn*, *ill*, etc., et aussi qu'il y a des lettres qui s'écrivent, quoiqu'on ne les prononce pas. Ainsi ils se mettront les mots écrits dans les yeux et dans la main, comme en écoutant et en parlant ils se sont mis les mots oraux dans les oreilles et dans les cordes vocales, et ils en retiendront la forme et la composition : ce qui sera pour eux un premier apprentissage rationnel et méthodique de l'orthographe.

20° Enfin, il n'est pas jusqu'au calcul qui, indépendamment de son objet propre et de l'utilité qu'il présente, ne puisse fournir son appoint aux leçons de langage. Mais il faut qu'il soit, lui aussi, enseigné méthodiquement et d'une particulière façon. On a conseillé l'emploi des bûchettes pour former les nombres, avant de les nommer et de les écrire. Cette méthode suppose un enseignement rationnel du *calcul mental*, qu'on confond trop souvent avec des *exercices de calcul écrit faits mentalement.* Ici, comme pour la lecture et l'écriture, il faut d'abord montrer les choses elles-mêmes sur lesquelles on opère, c'est-à-dire faire réellement, sous les yeux des élèves, les assemblages des objets et les décompositions de ces tas en dizaines et en unités ; puis, faire dire aux élèves ce qu'ils font, c'est-à-dire les faire calculer oralement ; enfin, faire écrire les

1. Les deux livrets de l'*Élève* répondent également à ce desideratum

nombres trouvés au tableau noir et sur les cahiers, c'est-à-dire passer aux exercices de calcul écrit[1].

En résumé, mettre en premier lieu les choses et les idées par lesquelles nous les concevons ; faire intervenir ensuite les mots oraux par lesquels nous les exprimons ; recourir enfin aux caractères écrits (lettres ou chiffres) par lesquels nous représentons et fixons ces mots oraux : tel est l'ordre naturel et logique qu'il convient de suivre dans la pratique de tous les exercices quels qu'ils soient[2]. Et si toutes les leçons convergent ainsi vers le même but et se prêtent un mutuel concours, il est impossible que l'enfant qui passe à l'école six heures par jour, n'arrive pas très vite, continuât-il à parler breton en dehors de la classe, à parler aussi la langue française, comme si elle était sa langue maternelle.

---

1. Voir le livret qui a pour titre : *Méthode de langage, d'écriture et de calcul.*

2. Ce sont ces idées qui nous ont inspiré tous nos *Vocabulaires* : ceux-ci n'en sont, pour ainsi dire, que le développement et forment dès lors une suite toute naturelle à notre *Méthode de langage*. V. p. 2.

DEUXIEME PARTIE

Le programme.

Les cinquante premières leçons de langage.

Gymnastique et jeux.

CE QUE PEUT ET CE QUE DOIT ÊTRE NOTRE PROGRAMME

On pourrait dire que les noms (noms avec leurs adjectifs) et les verbes (avec leurs adverbes) exprimant ce qui est, forment en quelque sorte les **matériaux** du langage ; et pour que l'élève les connaisse, il y faut une étude spéciale et propre, qui lie chacun de ces mots à son objet. Quant aux articles, aux pronoms, aux prépositions, aux conjonctions, et surtout aux modifications du verbe qui constituent sa conjugaison, ils pourraient être regardés comme le **ciment** qui les unit. Ces deux parties de l'étude d'une langue, ce qu'on pourrait appeler l'élément *objectif*, fourni par les choses elles-mêmes, et l'élément *subjectif*, c'est-à-dire la part qu'y apporte l'activité de l'esprit, ont peut-être besoin d'être ici nettement distinguées.

La partie objective est immense et susceptible d'accroissements indéfinis : le dictionnaire de Littré, avec ses 100000 mots, est encore loin de comprendre tous les termes techniques et scientifiques. Un choix est donc à faire. Pour qu'un enfant puisse parler, il n'est pas nécessaire qu'il connaisse toutes les choses qui existent, pas plus que tous les actes qui peuvent être accomplis ; il suffit qu'il possède un certain nombre de ces matériaux du langage (ceux-là de préférence qu'il lui est particulièrement utile de connaître) et qu'il sache les employer : à mesure qu'il acquerra de nouvelles connaissances, il augmentera son vocabulaire, l'idée appelant toujours après elle le mot qui l'exprime. — C'est donc, en somme, dans l'emploi des articles et des pronoms, des prépositions et des conjonctions, et aussi dans la pratique familière de la conjugaison, avec les tours de construction auxquels ces mots se prêtent, que consistera surtout pour lui la possession de la langue. Il lui faut des matériaux, sans doute ; mais une provision de 500 mots lui sera largement suffisante pour se familiariser avec l'emploi de cette partie du langage que nous appelons sa partie subjective, et qu'il pourra, une fois qu'il la possédera bien, appliquer à tous les ordres de choses auxquels s'appliquera sa connaissance elle-même. Un maçon qui sait faire son mortier et qui connaît ses outils, s'il a su construire une première maison avec des matériaux donnés, pourra tout aussi bien en construire une seconde avec d'autres matériaux qu'on lui fournira.

Ce qui importe le plus ici, ce n'est donc pas que l'élève connaisse un plus ou moins grand nombre d'objets et par suite possède un plus ou moins grand nombre de mots *objectifs*, c'est qu'il sache les unir et les soumettre au plus grand nombre de combinaisons possible. Le choix de ces premiers mots est même assez indifférent, pourvu qu'ils correspondent à des objets comme à des actes

que l'élève connaît et qui lui sont familiers[1]. Il semble dès lors que le programme à faire doive varier suivant les pays et le milieu, suivant les occupations auxquelles se livre celui à qui on s'adresse; en un mot, suivant les choses qu'il connaît dans sa langue maternelle et qui lui sont les plus familières. Il pourrait par suite différer à la ville ou à la campagne, sur les bords de la mer ou dans l'intérieur des terres, dans les pays du nord ou dans ceux du midi, puisque le ciel, le climat, la faune et la flore y sont différents. Et c'est, en effet, une idée dont devra s'inspirer le maître, quel que soit le pays où il exerce. Faire quelque chose dans la langue qu'on veut apprendre sera toujours le moyen le plus court et le plus simple de se familiariser vite avec l'usage de cette langue.

Nous ne pouvions ici songer à autre chose qu'à un programme général, applicable à des écoliers, dans une école quelle qu'elle

---

1. J'ai déjà cité (page 21) l'exemple de cette petite école bretonne, où j'avais trouvé des élèves sachant à peine d'ailleurs quelques mots de français, mais faisant avec aisance, et dans un français correct, des multiplications.

Voici une autre observation que j'ai été à même de faire également, et qui est plus topique encore.

Un conscrit était arrivé au corps n'ayant jamais parlé et ne connaissant que le breton. Au bout de deux ans, à force d'avoir entendu des commandements faits en français et de les avoir exécutés en imitant des camarades qui les comprenaient, il était arrivé à les comprendre, lui aussi, et petit à petit à savoir parler français. Ceci n'était vrai pourtant que s'il s'agissait du cheval, de son harnachement et de son attelage, des soins qu'il exige et de tout ce qui fait la vie du soldat dans un quartier d'artillerie. Pris comme ordonnance par son capitaine et chargé de cirer des appartements, de servir à table, etc., il lui fallut apprendre un vocabulaire tout nouveau pour lui, mais auquel il sut vite appliquer les flexions et les tours dont déjà il avait pris l'habitude et qui lui permettaient de *s'exprimer lui-même* au quartier. Plus tard, on voulut le faire travailler au jardin. Quoiqu'il eût vécu dans une ferme jusqu'à l'âge de vingt ans, il ne comprit rien tout d'abord à ce qu'on lui demandait. Il connaissait parfaitement toutes les façons qu'on donne à la terre et tous les outils dont on se sert, mais il ne le savait qu'en breton. Il fallut lui apprendre, en lui montrant les choses elles-mêmes, ce qu'on appelle en français une bêche, un hoyau, un râteau, etc.; bêcher, semer, éherber, etc. Ce fut, du reste, l'affaire de quelques jours et bien vite il sut faire en français ce qu'il avait si longtemps fait en breton; et il en sera de même pour tous les autres ouvrages auxquels on voudra successivement l'employer. Ajouterai-je que le français *réduit* qu'il apportait, puisé dans le commerce journalier de ses camarades, est nécessairement un langage de caserne. Ainsi, sans croire manquer le moins du monde au respect qu'il doit à son chef, il lui disait : « Vous avez de la poussière sur votre dolman, mon capitaine; attendez, je vais vous f... un coup de brosse. » C'est le plus naturellement du monde qu'il se servait de ce mot, au lieu du mot *donner* qu'il aurait employé aussi naturellement, s'il avait appris à parler français dans un milieu où le langage habituel eût été autre.

soit. Ainsi avons-nous fait. Partout où des élèves sont réunis sous la direction d'un maître pour apprendre une langue quelconque, il y a une école avec ses dépendances, un mobilier scolaire et ce qu'on pourrait appeler les outils de l'écolier; partout où il y a des enfants, il est possible d'étudier les diverses parties du corps humain, de les nommer, d'en remarquer les qualités et les manières d'être, et de dire à quoi sert chacune d'elles. On pourra faire de même pour les vêtements. Enfin il y a des attitudes que les élèves peuvent prendre, des mouvements qu'ils peuvent accomplir dans l'intérieur même de l'école. Etc., etc. Le maître ne sera donc pas embarrassé pour trouver là matière à une cinquantaine de leçons dont il aura toujours les éléments sous la main, et qui sont les plus difficiles à faire, parce qu'elles sont les premières. Le musée scolaire et des images lui permettront ensuite d'en faire d'autres comme il le voudra, en spécialisant son enseignement et en l'adaptant aux besoins particuliers de ses élèves.

PROGRAMME DE LEÇONS DE LANGAGE

LEÇONS PRÉPARATOIRES

PREMIÈRE LEÇON

LE MAITRE, LES ÉLÈVES, UN MONITEUR. — LES NOMS DES ÉLÈVES.

1° Mon nom, ton nom, son nom.

2° Je m'appelle, tu t'appelles, il s'appelle.

Le maître prend le nom de tous les élèves nouveaux. Ceux-ci sont en cercle ou rangés sur une table, sur un banc. Il en intercale parmi eux quelques uns qui savent déjà un peu de français.

Il fait l'appel en commençant par ces derniers. Il a soin de rétablir en français les noms altérés par la prononciation locale. Chaque élève se lève à l'appel de son nom, puis se rassied.

S'adressant ensuite à chaque élève successivement, et commençant toujours par ceux qui comprennent déjà un peu le français, il lui dit : « Lève-toi. » L'élève se lève. « Ton nom ? — Jean, Pierre, Yves, Louis, François, » etc. ; ou, si c'est une fille, « Jeanne, Marie, Yvonne, Louise, Françoise, » etc. C'est bien, assieds-toi.

Le moniteur prend sa place et passe successivement devant chacun de ses camarades en lui disant : « *Mon* nom est Paul ; *ton* « nom est Jean ; *mon* nom est Paul, *ton* nom est Pierre ; *mon* nom « est Paul, *ton* nom est Yves », etc.

Il revient se placer auprès du maître et lui dit en montrant successivement chacun de ses camarades : « *son* nom est Jean, son nom est Pierre, *son* nom est Yves », etc.

Chaque élève, à tour de rôle, recommence ce qu'a dit et fait le moniteur.

La leçon sera reprise et répétée plusieurs fois. Pour varier l'exercice, le maître substituera à la question « Ton nom ? » celle-ci : « Comment t'appelles-tu ? » et le moniteur, d'abord, puis tous les élèves successivement répondront : « *Je* m'appelle Paul ; *je* m'appelle Jean », etc.

Le moniteur, comme précédemment, passera devant chacun de ses camarades et lui dira : « *Je* m'appelle Paul ; *tu* t'appelles Jean », etc.

Enfin, s'adressant au maître et montrant successivement chaque

élève, il lui dira : « *Il* s'appelle Jean, *il* s'appelle Pierre, » etc. Et chacun, à tour de rôle, recommencera par imitation ce qu'a fait et dit le moniteur.

Cette première leçon est difficile; cependant si, comme le comporte l'emploi du temps, elle est répétée quatre fois dès le premier jour, il y a lieu de croire qu'à la fin de la journée chaque élève connaîtra son nom et celui de ses camarades. D'autres avantages encore seront obtenus : il aura, pour ainsi dire, pris possession de son individualité, de sa personne; il aura compris vaguement ce que signifient les mots : « Je m'appelle, tu t'appelles, il s'appelle »; il aura deviné que le mot « comment », prononcé d'une certaine façon, annonce une interrogation, etc.

2e LEÇON

1° Debout, assis.

2° Je me lève, tu te lèves, il se lève. — Je m'assieds, tu t'assieds, il s'assied.

Le maître commande : « Debout ! » Ne pas faire entendre le *t* final. Tous les élèves, imitant ce que fait le moniteur, leur chef de file, se lèvent et se tiennent droits. — « Assis ! » Tous les élèves s'asseyent.

Recommencer le mouvement jusqu'à ce que tous les élèves le fassent avec ensemble, comme des militaires à la manœuvre.

Jean et Louis viennent se placer sur des chaises, sur un banc, en face de leurs camarades, dont les uns sont debout et les autres sont assis. Jean se lève; Louis reste assis. Jean dit à Louis : « Je suis debout, tu es assis », ou inversement, s'il est assis, pendant que Louis est debout. Puis, montrant à Louis successivement chacun de leurs camarades, il lui dit : « Pierre est debout, Maurice est assis ; *il* est debout, *il* est assis ; *il* est assis, *il* est debout, » etc.

On procédera de même pour le pluriel

Jean et Louis se lèvent : « Nous sommes debout ». Ils s'asseyent : « Nous sommes assis ». Puis, s'adressant à deux ou plusieurs de leurs camarades qui sont debout, qui sont assis, ils leur disent : « Vous êtes debout, vous êtes assis ». Enfin, se parlant l'un à l'autre, ils disent en montrant ceux qui sont debout : « Ils sont debout », et en montrant ceux qui sont assis : « Ils sont assis ».

Vient ensuite la conjugaison en chœur : « Je suis debout, tu es debout, il (ou elle) est debout, nous sommes, etc. — Je suis assis (ou assise), tu es assis... ; nous sommes... ».

Enfin, on fera conjuguer le verbe *être* seul par tous les élèves à la fois et l'on fera répéter par chaque élève individuellement.

Je me lève, tu te lèves, il se lève ; nous nous levons, vous vous levez, ils (ou elles) se lèvent.

Je m'assieds, tu t'assieds, il s'assied ; nous nous asseyons, vous vous asseyez, ils (ou elles) s'asseyent.

3e LEÇON

REVISION DES DEUX LEÇONS PRÉCÉDENTES.

LA SALLE DE CLASSE

4e LEÇON

1° Le **crayon**, l'**ardoise**; la **plume**, l'**encrier**, le **cahier**; la **règle** ; le **livre**.

2° **J'ouvre, tu ouvres, il ouvre**;... **je ferme, tu fermes**... le livre, le cahier [1].

Faire distinguer : la plume et le porte-plume; l'encrier et l'encre; une feuille de papier et un cahier; un livre et un feuillet, une page.

Conjuguer : plier, déplier, déchirer une feuille de papier [2].

Pour cette leçon, comme pour les suivantes, le maître nommera, en les montrant et en les touchant, les objets sur lesquels porte la leçon; puis, il se contentera de les montrer et les élèves en diront le nom, tous ensemble d'abord, chacun individuellement ensuite. Il aura soin de varier l'ordre dans lequel il les montrera.

Il détachera chaque syllabe, articulera bien, prononcera distinctement et s'efforcera d'obtenir que tous les élèves fassent de même : ceci est un point capital, si l'on veut qu'ils parlent bien plus tard, sans mauvais accent.

Le nom de l'objet sera toujours précédé de l'article *le, la, les ; un, une, des :* ainsi s'apprendra tout naturellement la distinction des genres et des nombres.

Les élèves ont vu et entendu nommer les objets, ils les ont nommés eux-mêmes ; ils ont associé dans leur esprit la forme de chaque objet et le nom qui l'exprime. Il faut maintenant les faire

---

1. Chaque leçon comprend deux choses : 1° montrer des objets et les nommer ; 2° exécuter des actes et conjuguer les verbes qui les expriment.

2. Cette seconde partie de la leçon, imprimée en caractères italiques, s'adresse plus particulièrement aux élèves qui, ayant déjà parcouru le programme une première fois, le repasseront avec les nouveaux arrivés.

agir : il faut que ces objets deviennent pour ainsi dire quelque chose d'eux-mêmes, quelque chose qui les intéresse par conséquent, par l'usage qu'ils en feront, par le service qu'ils leur demanderont. Pour cela ils agiront et diront ce qu'ils font.

LE MAITRE : « Paul, prenez le crayon, prenez l'ardoise. »

PAUL : « Je prends le crayon, je prends l'ardoise. »

LE MAITRE : « Écrivez sur l'ardoise avec le crayon. »

PAUL : « J'écris sur l'ardoise avec le crayon. »

Un second élève fait et dit ce qu'a fait et dit le moniteur; puis un troisième, etc. ; enfin, tous les élèves en chœur : « Nous prenons le crayon, nous prenons l'ardoise, nous écrivons sur l'ardoise avec le crayon. »

LE MAITRE : « Paul, prenez la plume, trempez la plume dans l'encrier », etc. Prenez la règle, frappez l'ardoise avec la règle,... avec le crayon,... avec la plume », etc. Ouvrez le livre, fermez le livre; ouvrez le cahier, fermez le cahier », etc.

CHAQUE ÉLÈVE individuellement : « Je prends..., je trempe..., je frappe..., j'ouvre..., je ferme », etc.

TOUS LES ÉLÈVES en chœur : « Nous prenons..., nous trempons..., nous frappons..., nous ouvrons..., nous fermons... », etc.

5e LEÇON

1° La **table**, le **banc;** le **bout** de la table, les deux **bouts** du banc. Le **tableau** noir, la **craie**, le **torchon**.

2° Conjuguer, au singulier et au pluriel du présent de l'indicatif : « Je **frappe** la table, le banc .., avec la règle, avec le crayon, etc. — Je frappe **doucement**, **fort**. »

Faire distinguer : le tableau noir et les tableaux de lecture; puis, le torchon et l'éponge. Montrer et nommer une carte, une image, un globe (ou une sphère), etc. (Il va de soi qu'on ne parlera de ces objets que s'ils sont réellement dans la classe, comme au contraire on en nommera d'autres, si on peut les montrer aux élèves.)

Conjuguer : j'essuie le tableau noir avec le torchon.

6e LEÇON

1° L'**estrade**, le **bureau**, la **chaise**. L'**horloge.** Le **poêle**.

2° Conjuguer : **monter** *sur* l'estrade, **descendre** *de* l'estrade; **poser** le livre, la plume, etc., *sur* la table, *sur* le banc, *sur* le bureau.

Le tiroir du bureau (ouvrir, fermer). Le cadran, les aiguilles de l'horloge (montrer). Le tuyau du poêle (toucher, frapper avec la règle, avec le crayon).

7e LEÇON

1° Un **mur**, les quatre **murs**. Le **plafond**. Le **plancher**. Une **armoire**. Un **balai**.

2° Conjuguer : **voir**, **montrer** le mur, le plafond ; **ranger** des livres **dans** l'armoire; **prendre** le balai; **balayer** le plancher. D'abord : je balaie, tu balaies, il balaie; puis : j'ai balayé, tu as balayé, il (ou elle) a balayé le plancher.

Un coin, les quatre coins d'une feuille de papier, de la salle de classe.

Conjuguer : mettre le balai dans un coin de la salle de classe, au présent, puis au passé.

8e LEÇON

1° La **porte**; une **fenêtre**, les **fenêtres**. Les faire compter : « Il y a, dans la salle de classe, X... portes, X... fenêtres, X... tables X... bancs », etc.

Conjuguer : **ouvrir**, **fermer** la porte, la fenêtre.

Les gonds de la porte, les charnières de la fenêtre (les compter); la poignée (tourner); la serrure, le trou de la serrure, la clef (mettre la clef dans le trou de la serrure, tourner la clef dans la serrure).

Les carreaux de la fenêtre; les faire montrer, compter.

9e et 10e LEÇONS

REVISION DES LEÇONS SUR LA SALLE DE CLASSE.

LE CORPS HUMAIN[1]

11e LEÇON

1° Le **front**, le **nez**, la **bouche**, la **langue**, le **menton**.

2° **Toucher**. Je touche *mon* front, tu touches *ton* front, il

1. Quoique chaque élève puisse voir et toucher les différentes parties de son propre corps, il sera bon que le maître se procure, pour toutes ces leçons relatives au corps humain, un grand poupard non habillé, et qu'il ait un corps humain dessiné en grand au tableau noir. Il y trouvera des facilités pour faire sa leçon et les élèves s'habitueront à lire une image.

touche *son* front; nous touchons *notre* front, vous touchez *votre* front, ils touchent *leur* front.

J'ai touché le front *de* Jules, le front *de* Pierre, etc.

Ouvrir, fermer la bouche; pincer le nez; gratter, caresser le menton; tirer, montrer la langue.

12e LEÇON

1° La **tête**, la **figure** (ou le visage), les **cheveux**, les **yeux**, les **oreilles**, les **joues**, le **cou**. Faire distinguer : *un* cheveu, *des* cheveux; *une* oreille, l'*autre* oreille, les *deux* oreilles; *une* joue, l'*autre* joue, les *deux* joues; *un* œil, l'*autre* œil, les *deux* yeux.

2° Conjuguer : **baisser**, **lever** ... la tête; **ouvrir**, **fermer** ... les yeux; **tirer** ... les cheveux, les oreilles; **gonfler** ses joues, **caresser** la joue de...; **serrer** le cou.

La barbe, les favoris, les moustaches. Une natte de cheveux.

Conjuguer au passé composé : pincer, tirer le bout de l'oreille; tresser, natter ses cheveux.

13e LEÇON

1° *Un* **bras**, l'*autre* **bras**, les *deux* **bras**; le bras *droit*, le bras *gauche*, les *deux* bras. *Une* **jambe**, l'*autre* **jambe**, les *deux* **jambes**; la jambe *droite*, la jambe *gauche*, les *deux* jambes.

2° Conjuger au présent, puis au passé : **montrer**, **tendre**, **lever**, **baisser** ... le bras, les bras.

L'oreille droite, gauche; la joue droite, gauche; l'œil droit, l'œil gauche, les deux yeux; la narine droite, la narine gauche, les deux narines.

Conjuguer : fermer, rouvrir (alternativement) ... l'œil droit, l'œil gauche.

14e LEÇON

1° La **bouche**. Les **lèvres** : la lèvre *supérieure;* la lèvre *inférieure*. Les **dents**, les **gencives**, les **mâchoires** : la mâchoire *supérieure* (d'en haut); la mâchoire *inférieure* (d'en bas).

2° Conjuguer : **serrer**, **pincer** les lèvres; **grincer** les dents.

Les coins de la bouche. Compter les dents de la mâchoire supérieure, de la mâchoire inférieure.

Conjuguer : Je mords, j'ai mordu ... ma lèvre supérieure, ma lèvre inférieure.

15e LEÇON

1° L'**œil** *droit*, l'**œil** *gauche*, les deux **yeux**. Les **paupières** : la paupière *supérieure*, la paupière *inférieure* de l'œil droit, de l'œil gauche. Les **sourcils** : le sourcil *droit*, le sourcil *gauche*. Les **tempes**.

2° Conjuguer : **fermer** les paupières *complètement*, *à moitié* ; **cligner** les yeux ; **froncer** le sourcil.

Les cils des paupières. La prunelle de l'œil. Montrer le coin intérieur (ou extérieur) de l'œil droit, de l'œil gauche.

16e LEÇON

1° Le **dos**, l'**épine dorsale** ou du dos (la colonne vertébrale). Les **reins**. La **poitrine**, le **creux** de l'**estomac**, le **ventre**. Les **côtes** (les faire sentir) : le **côté** *droit*, le **côté** *gauche*.

2° Conjuguer : **courber**, **redresser** le dos ; **sentir** ses côtes.

Les tempes : la tempe droite, la tempe gauche. La gorge, la nuque.

Conjuguer : serrer la gorge (étrangler).

17e LEÇON

1° L'**épaule** *droite*, le **bras** *droit*, la **main** *droite* ; l'**épaule** *gauche*, le **bras** *gauche*, la **main** *gauche*. Le **coude**, le **poignet**. La **main** *ouverte*, la **main** *fermée*.

2° Conjuguer : **hausser** les épaules ; **lever**, **baisser** le bras, la main ; **croiser** les bras *sur* la poitrine ; **mettre** les mains *derrière* le dos ; **prendre** le bras *de*..., **passer** son bras *sous* le bras de...

Une poignée de main, le poing. Un coup de poing.

Conjuguer : prendre, tenir, serrer, lâcher la main **de**... ; *donner une poignée de main* **à**... ; *donner un coup de poing ; frapper* **sur** *la table* **avec** *le poing.*

18e LEÇON

1° *Un* **doigt**, les *cinq* **doigts** de la main droite, de la main gauche ; le **pouce**, le *grand* doigt, le *petit* doigt. Les **ongles** : faire montrer l'ongle du pouce droit, l'ongle du petit doigt de la main gauche, etc.

2° Conjuguer : **plier**, **redresser**, **écarter**, **resserrer** les doigts ; faire **claquer** ses doigts : *Je* fais claquer *mes* doigts, *tu* fais claquer *tes* doigts... ; *nous* faisons claquer *nos* doigts, etc.; **gratter** son menton *avec* l'ongle du petit doigt de sa main droite.

Les phalanges des doigts : les deux phalanges du pouce, les trois phalanges des autres doigts. Le dessus (le dos), le dedans (le creux ou la paume) de la main.

Faire compter les ongles, puis les phalanges des doigts de la main droite, de la main gauche : J'ai..., nous avons cinq doigts à la main droite, etc.

19e LEÇON

1° La **hanche** *droite*, la **jambe** *droite*, le **pied** *droit;* la **hanche** *gauche*, la **jambe** *gauche*, le **pied** *gauche;* les *deux* hanches, les *deux* jambes, les *deux* pieds. Le **genou**, le **jarret** de la jambe droite, de la jambe gauche.

2° Conjuguer : **croiser** ses jambes; **plier**, **fléchir** le genou *droit*, le genou *gauche;* **se mettre à genoux**, **se relever**.

Les cuisses, les mollets. Une enjambée. Faire et compter plusieurs enjambées.

20e LEÇON

1° Le **pied** *droit*, le **pied** *gauche*, les *deux* **pieds**. La **cheville** du pied (faire toucher les deux os, en dedans et en dehors, qui sont comme les extrémités d'une cheville qui joindrait ensemble le pied et la jambe). Le **cou**-de-pied. Le **talon** *droit*, *gauche.*

2° Conjuguer : **lever**, **baisser** le pied droit, gauche, les deux pieds (sauter); **frapper** la terre *avec* le pied ; *hier*, j'**ai lavé** mes pieds ; *hier*, tu **as lavé** tes pieds, etc. ; *demain*, je **laverai** mes pieds, etc.

Le dessus du pied (rapprocher le dos de la main), le dessous ou la plante du pied (rapprocher le creux, la paume de la main). Conjuguer : Je frappe la table avec mon coude droit, gauche ; je frappe le plancher avec mon talon droit, gauche.

21e LEÇON

1° *Un* **orteil**, les *cinq* **orteils** (doigts) du pied droit, du pied gauche ; le *gros* **orteil**. Les **ongles** : faire montrer le gros orteil du pied droit, du pied gauche ; faire compter les ongles des deux pieds.

2° Conjuguer : *Hier*, j'**ai coupé** les ongles de mes pieds, etc. ; *demain*, je **couperai** les ongles de mes pieds, etc.

Les phalanges des orteils : les deux phalanges du gros orteil, les trois phalanges des autres orteils. Les durillons des mains, les cors aux pieds.

Conjuguer : J'ai des durillons aux mains ; j'ai un cor au pied droit, etc.

22° LEÇON

1° La **peau** ; les **veines**, le **sang** ; les **os**, la **chair**. Les **rides** du front, les **lignes** *intérieures* des mains.

2° Conjuguer : **frotter**, **piquer** la peau ; **voir** ses veines.

Le pouls du bras droit, du bras gauche.

Conjuguer : sentir (ne pas sentir) son pouls ; tâter son pouls.

23° LEÇON

RÉCAPITULATION [1].

Nous n'avons qu'**un** front, **un** nez, **une** bouche, **une** langue, **un** menton, **un** cou, **une** poitrine, **un** estomac, **un** ventre, **un** dos.

Nous avons **deux** oreilles, **deux** tempes, **deux** joues, **deux** yeux, **deux** sourcils, **deux** narines ; **deux** épaules, **deux** bras, **deux** coudes, **deux** poignets, **deux** mains, **deux** pouces ; **deux** hanches, **deux** cuisses, **deux** genoux, **deux** jarrets, **deux** jambes, **deux** mollets, **deux** cous-de-pied, **deux** gros orteils.

Nous avons *aussi* **deux** lèvres, **deux** mâchoires, **deux** gencives.

Nous avons **quatre** paupières, **quatre** rangées de cils.

Nous avons **cinq** doigts à la main droite *et* **cinq** doigts à la ain gauche : nous avons *en tout* **dix** doigts. Nous avons **cinq** orteils au pied droit *et* **cinq** orteils au pied gauche : nous avons *en tout* **dix** orteils.

Nous avons **dix** ongles aux deux mains *et* **dix** ongles aux deux pieds : nous avons *en tout* **vingt** ongles.

---

1. C'est le moniteur qui commence : « Je n'ai qu'un front, qu'un nez », etc. ; puis tous les élèves en chœur reprennent : « Nous n'avons qu'un front, qu'un nez », etc. Chaque élève doit montrer sur lui-même chaque partie du corps, à mesure qu'il la nomme.

24e, 25e et 26e LEÇONS

REVISION DES LEÇONS SUR LE CORPS HUMAIN.

On pourra y distinguer trois parties : la **tête**, le **tronc**, les **membres**.

LES VÊTEMENTS[1]

27e LEÇON

1° Un **chapeau**, une **casquette**, un **béret**, une **calotte**. Une **veste**, un **paletot**, une **blouse**, un **gilet**, un **pantalon**, une **culotte** (pantalon court qui ne descend que jusqu'aux genoux), une **cravate**.

2° Conjuguer : **mettre, ôter** son chapeau ; j'**ai** *mon* chapeau *sur* ma tête, tu **as** *ton* chapeau *sur ta* tête, etc. **Nouer**, **dénouer**, **renouer** sa cravate.

Le ruban du chapeau, la visière de la casquette; les manches de la veste, les jambes du pantalon; les poches du gilet, du pantalon. Un bouton, une boutonnière.

Faire compter les poches, les boutons de la veste, du gilet. Conjuguer : boutonner, déboutonner, reboutonner sa veste, son gilet; mettre ses mains dans ses poches, etc.

28e LEÇON

1° La **chemise**, un **caleçon**. Des **bas**, des **chaussettes**, des **chaussons**. Des **souliers**, des **bottes**, des **bottines**, des **pantoufles**, des **sabots**, des **galoches**.

2° Conjuguer : J'ai **déchiré** ma blouse ; j'ai **troué** mes bas ; j'ai **mis**, je **mettrai** des galoches.

Le col de la chemise, de la veste. Des bretelles. La semelle, le talon du soulier.

Conjuguer : boutonner le col de sa chemise, attacher ses bretelles, lacer ses souliers.

---

1. Pour toutes ces leçons relatives aux vêtements, il est indispensable que le maître (ou la maîtresse) ait à sa disposition un poupon (ou une poupée), qu'il puisse facilement habiller et déshabiller sous les yeux de ses élèves.

29e LEÇON

1° Un **bonnet**, une **coiffe**, un **chapeau**, une **capeline**, un **capuchon**. Une **robe**, une **camisole**, un **caraco**, une **jupe**, un **jupon**, un **tablier**. Un **corset**, le **corsage** de la robe. Un **châle**, un **manteau**.

2° Conjuguer : *Hier* j'**ai mis**, j'**avais mis**... un habit quelconque; *aujourd'hui* j'**ai mis**, *demain* je **mettrai**, etc.

Un cordon, les cordons du tablier : nouer, dénouer, renouer. Un nœud.

Une agrafe : agrafer, dégrafer, ragrafer son manteau, sa robe, etc.

30e LEÇON

1° Un **gant**, une *paire* de **gants** : des **mitaines**. Un **foulard**, un **fichu**, un **ruban**, un **mouchoir** de poche.

2° Conjuguer : **Mettre**, **ôter** ses gants, au présent, au passé, au futur ; **mettre** un foulard *autour* de son cou. Qui a un mouchoir de poche ? Qui n'a pas un mouchoir de poche ? J'**ai** un mouchoir de poche ; j'**ai oublié** mon mouchoir de poche.

Un voile, une voilette, un manchon. Des jarretières. Une ceinture, une boucle.

Conjuguer : attacher ses jarretières ; mettre une ceinture autour de *sa taille ; serrer, desserrer la boucle de sa ceinture.*

31e LEÇON

RÉCAPITULATION.

Chaque élève, à tour de rôle, nommera en le montrant, en le touchant avec la main, chacun des vêtements qu'il porte. Il commencera par le haut du corps et procédera avec ordre, en disant : « **J'ai**... ou j'**ai mis** aujourd'hui... »

Tous en chœur répéteront après le maître : « Le chapeau, le béret, etc., sont des **coiffures** ; la veste, le gilet, le pantalon, etc., sont des **habits**, des **vêtements** ; les souliers, les sabots, etc., sont des **chaussures**. »

Prendre occasion de cet exercice pour poser des questions et amener des réponses analogues aux suivantes : Qui a un chapeau, une cravate, des souliers ? etc. J'ai (ou je n'ai pas) de souliers, j'ai des sabots. — Jean a-t-il une veste ? Oui, il a une veste ; non, il n'a pas de veste, il a une blouse, etc. — Amener les élèves à se questionner, à se parler les uns aux autres.

32e LEÇON

REVISION DES LEÇONS SUR LES VÊTEMENTS.

LES ADJECTIFS

33e LEÇON

LES COULEURS.

1° **Blanc**, **noir**, **rouge**, **jaune**, **bleu**, **vert**, **violet.**
Avoir un carton sur lequel sont collées, à côté les unes des autres, des bandes de papier formant comme une gamme des couleurs; montrer des pains à cacheter, des morceaux d'étoffe, etc.; faire chercher par les élèves, dans la classe même, et nommer des habits, des cheveux, des yeux, etc., de diverses couleurs.

2° Employer le verbe *être* à la 3e personne du présent de l'indicatif, au singulier et au pluriel : Le mur **est** blanc, le tableau **est** noir; *ce* papier **est** bleu, jaune ; *ce* ruban **est** violet; les yeux de Julie **sont** noirs, *ceux* de Madeleine **sont** bleus, etc.

Gris, *brun*, *blond*, *châtain*, *roux*, *rose*, *etc...*
Conjuguer : J'ai des cheveux noirs, tu as des cheveux blonds, Louise (elle) a des cheveux châtains. — Moi (Jean), toi (Louis), lui (Yves), nous avons des cheveux blonds; toi et Yvonne, vous avez des cheveux noirs ; Jules et Lucien ont des joues roses.

34e LEÇON

LES DIMENSIONS.

1° **Grand**, **petit**, **long**, **court**, **large**, **étroit.**
Comparer : une bûchette et une règle ; puis, une règle et une baguette plus grande, de manière à bien faire comprendre que rien n'est grand absolument, que la grandeur est chose relative; comparer surtout des élèves de tailles différentes.

2° Conjuguer : Je **suis** grand, tu **es** petit ; il **est** grand, il **est** petit, etc. **J'ai** des cheveux courts, tu **as** des cheveux courts, Yvonne **a** des cheveux longs, etc. *Mon* chapeau **est** large, *le tien* **est** étroit ; *ma* manche **est** large, *la tienne* **est** étroite; *la sienne* **n'est** ni large, ni étroite.

Haut, *bas ; épais*, *mince ; gros*, *fin.*
La table est haute, le banc est bas ; une feuille de papier est mince. cette étoffe est épaisse ; ce fil est fin, cette corde est grosse.

35e LEÇON

LES FORMES.

1° **Carré, rond, arrondi, ovale ; pointu, crochu ; plat, creux, profond.**

Montrer aux élèves : un mouchoir, une bille, un œuf, etc. ; tailler et arrondir sous leurs yeux un morceau de bois carré ; leur faire voir une épingle, un clou ; un crochet, une agrafe ; le plat, le creux de la main ; deux assiettes, l'une plate et l'autre creuse, etc.

2° Le puits **est** profond ; les épingles et les aiguilles **sont** pointues ; un hameçon **est** crochu. **J'ai taillé** ce crayon, je l'**ai arrondi** : il **était** carré ; *maintenant* il **est** rond, pointu, etc

Tracer au tableau noir une ligne droite, une ligne courbe, un rond (une circonférence, un cercle), un angle ; apprendre aux élèves à les distinguer, à les reconnaître, à les nommer et leur faire chercher, dans la classe même, des objets où se retrouvent ces lignes.

36e LEÇON

LES QUALITÉS.

1° **Léger, pesant** ou **lourd** : **dur, mou** ; **pliant** (flexible), **cassant** (fragile) ; **plein, vide** ; **neuf, vieux** ou **usé.**

2° Montrer, en les opposant, un bouchon et un morceau de fer ou de plomb, une pierre, etc. ; un brin d'osier et un morceau de verre ; un verre plein, puis vide ; un vêtement neuf et un vêtement usé, déchiré, etc. Le bouchon **est** léger, la pierre **est** pesante. *Cet* habit **est** neuf, *celui-là* **est** vieux. *Ton* morceau de pain **est** tendre : *le mien* **est** dur, ou inversement. Un os **est** dur, les chairs **sont** molles, etc.

Propre, sale ; beau, laid ; joyeux, triste.

Opposer des mains tachées d'encre et des mains lavées, des habits couverts de boue et des habits brossés ; un enfant qui rit et un autre qui pleure ; dessiner au tableau noir une figure régulière et une figure difforme, etc.

37e LEÇON

LES QUALITÉS.

1° **Chaud, froid** ; **sec, mouillé** (humide) ; **sale, poivré, sucré.**

2° Faire toucher, si c'est l'hiver, le poêle allumé et un morceau de glace ; opposer la chaleur de la main et le froid du marbre ;

tremper un linge dans de l'eau et le faire sécher. Ce linge **était** mouillé ; je l'ai exposé au soleil, mis auprès du poêle ; maintenant il **est** sec. — Faire goûter du sucre, du sel, du poivre.

Sur (*oseille*) ; *rance* (*beurre, huile*) ; *amer* (*écorce d'orange*). *Sentir bon, sentir mauvais.*

Conjuguer : avoir chaud, avoir froid.

38ᵉ LEÇON

REVISION DES LEÇONS SUR LES ADJECTIFS.

LES PARTIES

39ᵉ LEÇON

Faire distinguer et nommer :

Le dessus, le dessous — de la table, d'un sabot ; le dessus (le sommet) de la tête, le dessous du pied, etc.

Le devant, le derrière — de la tête, d'un habit, d'un tableau, etc.

Le côté droit, le côté gauche — du corps, de la classe, de la rue, etc.

Le dedans, le dehors — de la classe, de la maison, d'un gant, etc.

L'entrée, le fond — d'un chapeau, d'un encrier, d'un verre, etc.

Le haut, le bas — de la porte, du tableau, du mur, etc.

Le bord, les bords, — de la table, d'un chapeau, d'un habit, d'un ruisseau, etc.

Le bout (l'extrémité, la pointe) — du nez, de la langue, de l'oreille, des doigts, des souliers, etc. ; les deux bouts d'un bâton, d'un crayon, etc.

L'endroit, l'envers — d'une étoffe, d'un habit : j'ai mis mes bas à l'envers, etc.

Le tour — du cou, de la taille, etc. ; faire le tour de la classe, de la cour, etc.

LES ADVERBES ET LES LOCUTIONS ADVERBIALES

40e LEÇON

LA MANIÈRE.

Un élève comprenant le français exécute tous les actes commandés par le maitre et dit ce qu'il fait; tous ses camarades, en chœur, répètent ce qu'il dit, à la 3e personne du présent de l'indicatif et du passé composé, ou à la 2e, en s'adressant à lui.

Le Maitre : **Frappe**, **frappez**... **fort**, **doucement**... la table avec la règle, l'épaule de votre voisin avec la main, etc.

Le Moniteur : Je frappe... Deux élèves : nous frappons...

Tous les élèves en chœur : Tu frappes..., vous frappez, Jean (il) frappe..., Jean et Louis, (ils) frappent, etc.

Marche, marchez **lentement**, **vite**. Courez.

Parle, parlez **bas**, **haut** ; **à voix basse**, **à haute voix**.

Lire **couramment** ; prononcer **distinctement** ; écrire **bien**, **mal**, **correctement** ; jouer **bruyamment**, etc.

41e LEÇON

LA QUALITÉ.

Comment est le mur? (De quelle couleur est-il?) — Il est blanc.

Comment est le tableau ? — Il est noir.

Comment sont Jean, Lucien, etc. ? — Ils sont grands.

Comment sont Émile, Paul, etc. ? — Ils sont petits.

Comment sont l'aiguille, l'épingle ? — Elles sont pointues.

Comment est ce pain ? — Il est tendre. Et celui-ci ? — Il est dur.

Comment est cette pomme? — Elle n'est pas bonne ; elle est aigre, sure, etc.

On peut reprendre ainsi tous les adjectifs appris précédemment (33e à 38e leçon).

42e LEÇON

LA QUANTITÉ.

Combien avez-vous de doigts à la main droite ? **Combien** à la main gauche ? **Combien** y a-t-il de carreaux à cette fenêtre ? **Combien** d'élèves sur ce banc ?

Jean est le premier; Étienne, le second; Louis, le troisième, etc.; Maurice, le dernier.

Combien avez-vous de billes dans votre poche? — Je n'en ai **guère**; je n'en ai que *quelques-unes;* mais Maurice en a **beaucoup**. — Comptez *les vôtres*, comptez *les siennes.*

Il n'y a plus qu'**un peu** d'encre dans l'encrier. Remplissez-le. Versez. Ce n'est pas **assez**, versez **encore**. Cette fois, c'est **assez**, c'est **trop**.

Le chapeau de Maurice est **assez** large, il est **trop** large; celui de Marc est **trop** étroit.

On peut reprendre ainsi, avec **assez** et **trop**, bon nombre des adjectifs étudiés précédemment.

43e LEÇON

LE LIEU.

Où avez-vous mis votre livre? — Je l'ai mis *dans* mon sac. **D'où** venez-vous? — Je viens *de* la cour. **Où** allez-vous? — Je vais *dans* la cour. Venez **ici**, tout près de moi. Tenez-vous **là**. Restez **dehors**. Passez **devant**. Placez-vous **derrière**. Il est parti, il est déjà **loin**.

44e LEÇON

LE TEMPS.

Aujourd'hui, c'est vendredi, nous sommes en classe; hier, c'était jeudi, il y avait congé; demain, ce sera samedi, nous viendrons encore en classe; puis (ou après-demain), ce sera dimanche et il y aura encore congé.

Faire réciter les jours de la semaine : dimanche, lundi, mardi, etc.; puis, inversement : samedi, vendredi, jeudi, etc.

Henri est **toujours**, est **souvent** en retard; Louis n'est **jamais** en retard.

LES COMPARATIFS

45e LEÇON

Paul est **plus** grand que Pierre, Pierre est **moins** grand que Paul. Pierre est **plus** petit que Paul. — Claude est **aussi** grand que Lucien; Lucien est **aussi** grand que Paul. — Marcel est **très** grand, il est **le plus** grand de tous les élèves de la classe; René est **très** petit, il est **le plus** petit de tous les élèves de la classe.

On peut reprendre ainsi la plupart des adjectifs étudiés précédemment et établir des comparaisons.

Jean a quatre billes; Paul a quatre billes : Jean a **autant** de billes que Paul; Paul a **autant** de billes que Jean.

Frappez la table avec la règle, doucement, fort; **moins** fort, **plus** fort, **plus** fort *encore*.

Marchez lentement, vite; **plus** vite, **plus** vite *encore*, **très** vite. Courez.

Allez lentement, **moins** vite, **moins** vite *encore*, **très** lentement.

Parlez bas, haut; **plus** bas, **moins** haut: **plus** haut ; **très** bas, **très** haut.

Paul, allez écrire au tableau noir; faites un grand *E:* c'est **bien**. François, allez faire un grand *D :* ce n'est pas **bien**, c'est **mal** ; recommencez. Cette fois, c'est **mieux**, c'est bien, c'est même **très** bien.

LES PRÉPOSITIONS

46e LEÇON

Venez vous mettre **près de** moi, **tout près de** moi. Tenez-vous **loin du** poêle, **plus loin du** poêle. Mettez-vous **à côté de** Jules. Placez-vous **entre** Maurice et Jean : **à la droite de** Maurice, **à la gauche de** Jean. Marchez, passez **entre** Pierre et Émile ; **après** Pierre et **avant** Émile. Léon, prenez Jules **entre** vos bras. Albert restera ici **entre** la classe du matin et celle du soir.

Mettez votre plume **sur** la table, **à droite, à gauche de** votre encrier. Placez ce papier buvard **sur** votre papier, **sous** votre main, etc., etc.

Mettez cette ceinture **autour de** votre taille. **Depuis** la porte d'entrée **jusqu'au** mur **en face**, il y a X enjambées.

47e LEÇON

Sortez **du** banc, **de** la classe; rentrez **dans** le banc, **dans** la classe; versez de l'encre **dans** l'encrier; remettez ces aiguilles **dans** leur étui.

Je monte **sur** l'estrade, je descends **de** l'estrade. Je marche **vers** le tableau, **vers** la porte.

Allez **avec** Émile. Il est sorti **sans** son frère. J'écris **avec** un crayon, **avec** une plume, **avec** la craie. Il est venu en classe **sans** son cahier.

Ce bon point est **pour** vous, cet autre est **pour** Émile; celui-ci est **pour** Jean et celui-là **pour** Jacques.

Il a poussé Jean **contre** le mur; je me suis heurté **contre** la table. Paul s'est battu **avec** Maurice, **contre** Maurice.

Je vois dans la rue **à travers** les carreaux de la fenêtre ; je ne vois pas **à travers** le mur.

LES PRONOMS RELATIFS

48e LEÇON

La chaise est sur l'estrade ; apportez la chaise ici : apportez ici la chaise **qui** est sur l'estrade.

J'ai laissé tomber le crayon ; Justin a ramassé le crayon : Justin a ramassé le crayon **que** j'ai laissé tomber.

J'ai mangé une tartine; la tartine était bonne: j'ai mangé une tartine **qui** était bonne, ou la tartine **que** j'ai mangée était bonne.

Nous comptons avec des bûchettes : apportez les bûchettes : apportez les bûchettes **avec lesquelles** nous comptons.

Je marche sur le plancher ; le plancher a été lavé : le plancher **sur lequel** je marche a été lavé.

49e LEÇON

LA CONCORDANCE DES TEMPS : LE CONDITIONNEL, ETC.

Si je réponds bien, j'**aurai** un bon point; si je ne réponds pas bien, je n'**aurai pas** de bon point. Si tu réponds bien, tu **auras**... ; si tu ne réponds pas bien, tu **n'auras pas**...

Si je répondais bien, j'**aurais** un bon point ; si tu répondais bien, tu **aurais**...

Si j'avais bien répondu, j'**aurais eu** un bon point; si tu avais bien répondu... As-tu bien répondu? — Oui, non. Tu **auras**, tu n'**auras pas**...

Tu as bien répondu : je te donne un bon point. — Merci, monsieur, etc., etc.

50e LEÇON

REVISION.

Le musée scolaire.

Au point où en sont arrivés les élèves, si les leçons précédentes ont été bien comprises et si l'on y a joint les jeux en français pendant les récréations (V. ci-après), ils connaissent assez le mécanisme de la langue pour pouvoir déjà soutenir de petits entretiens sur les choses qui les entourent et les objets dont ils se servent. Le musée scolaire va permettre au maître d'étendre, comme il le voudra et autant qu'il le voudra, le cercle dans lequel il a dû jusqu'ici, pour pouvoir être toujours compris, renfermer ses leçons de langage.

La composition de ce musée variera suivant les pays et suivant les milieux : en tout cas, on y réunira de préférence des objets que les élèves voient et qu'ils manient tous les jours en dehors de l'école. A l'aide de ces objets, le maître leur fera exécuter des actes quelconques et ils diront ce qu'ils font. La leçon de langage s'étendra et se développera en une série de propositions exprimant des faits qui s'appellent et s'enchaînent, pour aboutir à un fait final qui est le but qu'on poursuit.

Soit donné ce sujet : *Allumer une chandelle*. Le matériel nécessaire pour la leçon est peu compliqué : il y suffira d'une chandelle et de la boîte d'allumettes qui sera dans le bureau du maître.

Le Maitre. — Henri, prenez la boîte d'allumettes qui est dans le tiroir de mon bureau.

Henri. — Je prends la boîte d'allumettes qui est dans le tiroir du bureau.

Un élève quelconque ; puis, tous les élèves en chœur : Henri prend la boîte d'allumettes...

Le Maitre. — Ouvrez-la, prenez-y une allumette et refermez-la.

Henri. — J'ouvre la boîte d'allumettes, j'y prends une allumette et je la referme.

Tous les élèves. — Henri ouvre la boîte d'allumettes, il y prend...

Le Maitre. — Frottez sur le côté de la boîte le bout soufré de l'allumette.

Henri. — Je frotte. — Tous les élèves : Henri frotte...

Le Maitre. — Dites ce que vous voyez.

Henri, puis tous les élèves : Le phosphore prend feu, le soufre prend feu, le bois brûle et répand de la flamme, etc...

Ou, tout simplement : L'allumette prend feu, elle s'allume, elle est allumée.

Le Maitre. — Henri, approchez l'allumette enflammée de la mèche de la chandelle, etc., etc.

La leçon terminée, on pourra la reprendre au passé composé: HENRI. — J'ai *d'abord* pris la boîte d'allumettes qui était dans le bureau ; je l'ai ouverte, etc. Un élève quelconque s'adressant à Henri : Tu as *d'abord* pris la boîte d'allumettes, etc. Tous les élèves en chœur : Henri a *d'abord* pris la boîte d'allumettes...; *puis* il a frotté... ; *alors* il a approché l'allumette enflammée de la mèche de la chandelle, etc. ; *enfin*, etc...

On procédera de même pour : allumer une lampe, allumer le feu ; brosser ses habits, cirer ses souliers, se laver les mains, se peigner les cheveux, etc.; arroser la salle de classe, la balayer, essuyer la poussière ; ouvrir une porte fermée à clef, la refermer ; remplir, boucher, déboucher une bouteille, préparer un verre d'eau sucrée ; peler une pomme avec un couteau, tailler un crayon avec un canif ; faire un paquet, le ficeler, etc. ; scier un bout de planche, enfoncer un clou, casser des noisettes, etc. ; enfiler une aiguille, faire une couture, raccommoder un accroc, etc. ; plier une lettre qu'on vient d'écrire, la mettre dans une enveloppe et l'envoyer ; dire ce que fait un élève qui lit, qui écrit, qui calcule, qui dessine, etc. ; mesurer avec un mètre une table, la longueur et la largeur de la classe, la taille de plusieurs élèves adossés au mur, etc. ; simuler des échanges, des ventes et des achats à l'aide de diverses pièces de monnaie ; peser (soupeser avec les mains, vérifier avec un peson, une balance), etc., etc.

On ne peut guère, on le voit, assigner de limite à ces exercices de langage, que le maître multipliera et continuera autant de temps qu'il le voudra. Insensiblement et tout naturellement il les transformera en leçons de choses dans lesquelles il demandera, non plus seulement le nom de l'objet et ses qualités, mais sa forme, de quelle matière il est fait, ses diverses parties, à quoi sert chacune d'elles, etc.

Ce qui importe, c'est qu'il ne laisse parvenir à l'esprit de ses élèves que des idées justes et qu'il les amène à s'exprimer avec clarté et précision sur tous les objets qui frappent leurs sens. Il écartera donc de ses leçons, pour le moment du moins, tous les termes généraux et abstraits correspondant à des idées qu'ils n'ont pas encore pu former, tous les mots figurés supposant des comparaisons qu'ils n'ont pas encore faites, et aussi tous ceux qui expriment des faits de l'âme qu'ils ne sauraient encore ni distinguer, ni reconnaître.

« Il faut, dit Pestalozzi, se garder de faire nommer aux enfants « la tête, l'œil, la main, avant que la vue répétée de ces objets en « ait empreint l'idée dans leur cerveau ; de même il ne faut leur « parler d'amour, de reconnaissance, de confiance, que lorsque « ces sentiments ont déjà jeté de profondes racines dans leur « cœur. » Autrement, il faut toujours que l'idée précède l'expression et en fasse sentir le besoin ; que l'expression vienne après l'idée, comme pour lui donner un corps qui la précise et la fixe.

GYMNASTIQUE ET JEUX

C'est partout et à propos de tout que les élèves doivent apprendre du français. Les récréations elles-mêmes fourniront leur appoint, qui n'est pas à négliger. Les indications ci-après, qui n'ont nullement la prétention d'être un programme, suffiront pour montrer au maître comment il peut les faire servir, elles aussi, à cet objet.

PREMIÈRE JOURNÉE

Le Maître : « Mettez-vous en rang, sur une file. Tournez-vous de face. Front. Alignez-vous. Pierre, avancez un peu. Paul, reculez. Fixe. »

« Faites trois pas en avant en partant du pied gauche et en comptant. Attention! Avancez. » Tous les élèves : « Un, deux, trois. »

« Reculez maintenant. » Tous les élèves : « Un, deux, trois. »

« Recommencez. Trois pas en avant, trois pas en arrière. Cinq pas en avant, cinq pas en arrière. Rompez les rangs[1]. »

DEUXIÈME JOURNÉE

Le Maître : « Alignez-vous. Fixe. Marchez les uns à la suite des autres en emboîtant le pas. Jambe gauche en avant. Jambe droite en avant. Gauche, droite. Gauche, droite, etc. Marchez lentement. Allez plus vite. Courez. Halte. Front. »

« Pierre, sortez du rang. Faites le tour de la cour. Marchez doucement, marchez vite, courez. » Tous les élèves disent avec

---

1. Pour ces exercices qui se feront dans la cour, plus encore que pour les exercices de langage qui se font dans la classe, il sera nécessaire de mêler aux débutants quelques élèves comprenant déjà bien le français. Ceux-ci d'ailleurs se feront sans doute un plaisir et un bonheur de servir d'instructeurs à leurs cadets.

le maître ce que fait Pierre : « Pierre marche lentement, Pierre marche vite, Pierre court, Pierre s'arrête. »

Tous les élèves ensemble font le tour de la cour et disent : « Nous marchons doucement, nous marchons vite, nous courons, » etc.

TROISIÈME JOURNÉE

Le maître trace sur la terre une ligne derrière laquelle se rangent tous les élèves. Il les appelle à tour de rôle et les fait sauter. Il marque le point le plus éloigné où chacun est arrivé. « Allons, c'est au tour de Jacques, c'est au tour de Louis. Louis a sauté plus loin que Jacques. C'est Louis qui saute le mieux. Maintenant vous allez sauter à pieds joints, etc... Étienne, allez d'ici au mur en sautant à cloche-pied, sur une jambe ».

Tous les Élèves : « Nous avons sauté à pieds joints. Étienne saute à cloche-pied, etc. »

QUATRIÈME JOURNÉE

Exercice analogue à celui de la veille, mais pour la course. Le maître marque le point de départ et le point d'arrivée. Il fait partir plusieurs élèves en même temps, à un signal donné. Il proclame les vainqueurs.

On ajoutera quelques mouvements nouveaux : « Tournez, donnez-vous la main, faites une ronde, etc. Pierre, tournez sur vous-même ; valsez avec Jean. Faites des gambades, une pirouette, une culbute, etc. » On fera répéter par les élèves les mots : « gambade, pirouette », etc.

CINQUIÈME JOURNÉE

Répétition des exercices précédents.

SIXIÈME JOURNÉE

Le Maître : « Alignez-vous. Pierre partira le premier. Étienne courra après Pierre ; il tâchera de le rattraper. »

« Pierre, partez ; Étienne, partez. Étienne a rattrapé Pierre, il court plus vite que Pierre. Étienne n'a pas rattrapé Paul, etc. » Les élèves répètent ce qu'a dit le maître.

« Yves et Paul vont partir en même temps. Yves et Paul, partez. Yves court plus vite que Paul, etc. Paul s'est laissé tomber ; il a roulé à terre, etc. »

SEPTIÈME JOURNÉE

Le Maître : « Alignez-vous ; Étienne et Paul, sortez du rang ; venez vous mettre en face de vos camarades, l'un près de l'autre. Écartez-vous l'un de l'autre ; faites chacun trois pas. Rapprochez-vous. Tournez-vous face à face. Retournez-vous. Tournez-vous le dos, dos à dos. Remettez-vous en place. Rentrez dans le rang, etc. »

« Alignement. Mettez-vous sur deux rangs. Faites-vous face. Remettez-vous. Tournez-vous le dos. Remettez-vous. Faites le tour de la cour au pas gymnastique, etc. »

On tâchera d'obtenir que les élèves disent, en chœur, ce qu'ils font.

HUITIÈME JOURNÉE

Jeu de balle. — Un élève lance une balle élastique. La balle rebondit. Les élèves courent après la balle. Les élèves se renvoient la balle. « C'est Jacques qui envoie la balle le plus loin ; c'est lui qui est le plus fort, etc. » — On peut jouer aussi à la balle au mur.

NEUVIÈME JOURNÉE

La corde à sauter. — Deux élèves, à tour de rôle, tiennent la corde par ses deux extrémités et la font tourner. Un élève d'abord, plusieurs élèves ensuite, entrent dans le mouvement de la corde et sautent de manière à ce qu'elle passe sous leurs pieds et au-dessus de leur tête, sans être arrêtée. Le maître dit ce qu'on fait ; les élèves le répètent.

DIXIÈME JOURNÉE

Répétition des exercices précédents.

ONZIÈME JOURNÉE

Exercices d'assouplissement (Voir le *Manuel de gymnastique*).

Le Maître : « Alignement. Tournez la tête à droite, à gauche, sans remuer les épaules, en quatre temps. Comptez. Penchez la tête en avant ; renversez la tête en arrière, en quatre temps. Comptez. »

Joindre toujours quelque exercice de marche, ou de saut, ou de course, pour animer la récréation.

DOUZIÈME JOURNÉE

Exercice analogue au précédent, qui sera d'abord repris. « Penchez, inclinez la tête sur l'épaule droite ; redressez la tête. Penchez la tête sur l'épaule gauche ; redressez la tête. Mouvement en quatre temps. Comptez. »

Les élèves disent ensemble ce qu'ils font : « Je penche ma tête sur mon épaule droite, je penche ma tête sur mon épaule gauche. Je redresse ma tête, etc. Nous penchons nos têtes sur l'épaule droite, etc. » Un élève exécute seul le mouvement en face de ses camarades, qui disent en le voyant faire : « Pierre penche sa tête sur son épaule droite, etc. »

Toutefois on n'abusera pas de la leçon de langage pendant la récréation. C'est un temps qui doit surtout être consacré à des mouvements que les enfants exécutent au commandement. Ces exercices ont pour but de les amener à comprendre ce qu'on leur dit, plus encore que de leur apprendre à parler.

TREIZIÈME JOURNÉE

Le jeu de billes. — « Paul, veux-tu venir jouer avec nous? Qui veut jouer aux billes ? etc., etc. »

QUATORZIÈME JOURNÉE

Le jeu aux quatre coins. — Quatre élèves touchent quatre arbres, par exemple. Un cinquième est au milieu. Les

quatre élèves essaient de changer d'arbre, mais sans que celui qui est au milieu puisse prendre leur place...

Le jeu au chat perché, id...

QUINZIÈME JOURNÉE

Récapitulation.

SEIZIÈME JOURNÉE

Mouvements du tronc. — Fléchir lentement le corps en avant, sans ployer les genoux ; toucher le sol avec l'extrémité des doigts étendus, la paume de la main tournée vers le corps. Se redresser en plaçant le corps dans la position droite, les bras tombant dans le rang. En deux temps. Un, deux (Voir le *Manuel de gymnastique*).

Un élève déjà fort répétera cette phrase en exécutant les mouvements : « Je fléchis lentement le corps en avant, etc. » Puis, tous les élèves recommenceront et diront en chœur : « Nous fléchissons lentement, etc. »

Joindre un exercice de course.

DIX-SEPTIÈME JOURNÉE

Exercices analogues au précédent. — Courber lentement le corps en arrière, etc. ; redresser le corps, etc. En deux temps (Voir le *Manuel*).

Flexion latérale du corps à droite et à gauche, les mains sur les hanches. En quatre temps. Comptez.

DIX-HUITIÈME JOURNÉE

On fera marcher les élèves *à petits pas*, *à grandes enjambées*. « Marquez le pas. Allongez le pas. Marchez sur la pointe des pieds, sur les talons. » On les fera sauter *sur* un banc, *à bas* du banc, *au-dessus* du banc, *au-dessus* d'un fossé, d'une rigole, d'un ruisseau. — « Ne marchez pas dans l'eau, dans la boue, etc. Prenez garde de vous mouiller les pieds. »

DIX-NEUVIÈME JOURNÉE

On jouera à *saute-mouton*, au *cheval fondu*, etc.

VINGTIÈME JOURNÉE

Répétition.

VINGT ET UNIÈME JOURNÉE

Mouvements des bras. — Élever les bras en l'air sans les fléchir, les poings fermés d'abord, puis les doigts allongés; les abaisser en les ramenant vers les cuisses. En deux temps. « Comptez. » Continuer jusqu'au commandementde « Cessez. » (Voir le *Manuel.*) — Marches, courses, sauts. Les élèves, soit individuellement, soit en chœur, disent ce qu'ils font, en même temps qu'ils exécutent les mouvements.

VINGT-DEUXIÈME JOURNÉE

1° Fléchir le bras droit et porter le poing à l'épaule. 2° Élever ensuite le bras verticalement. 3° Ramener le poing à l'épaule. 4° Laisser tomber le bras dans sa première position. En quatre temps.

Marches, courses; exercices de langage.

VINGT-TROISIÈME JOURNÉE

Même exercice que le précédent, avec le bras gauche.

VINGT-QUATRIÈME JOURNÉE

Même exercice, avec les deux bras, simultanément.

VINGT-CINQUIÈME JOURNÉE

Répétition.

VINGT-SIXIÈME JOURNÉE

« André, placez-vous *devant* Louis, placez-vous *derrière* Louis ; placez-vous au *côté droit* , au *côté gauche* de Louis. — Marchez *devant* Louis ; suivez Louis. — Mettez-vous en ligne. Marchez en file, marchez de front. Marchez en tournant la pointe des pieds *en dehors*, *en dedans; sur* la pointe des pieds, *sur* les talons, etc. Accroupissez-vous. Relevez-vous. Courez librement. »

VINGT-SEPTIÈME JOURNÉE

« Pierre, sautez sur le dos de Jean. Jean, portez Pierre sur votre dos jusqu'à l'autre bout de la cour. Au tour de Pierre : il va rapporter Jean sur son dos. — Pierre et Jean vont se prendre à bras le corps ; ils lutteront et essaieront de se renverser. Courage, Jean, raidissez-vous. Jean est tombé, mais Pierre lui a fait un croc-en-jambe. Ce n'est pas honnête. Recommencez. Cette fois, c'est Jean qui a renversé Pierre. Ils sont à peu près de la même force. Qui veut maintenant lutter avec Jean ? etc. »

VINGT-HUITIÈME JOURNÉE

Lancer les bras en avant et les ramener près du corps. (Voir le *Manuel de gymnastique*). Les élèves disent ce qu'ils font.

Marches, courses, sauts.

VINGT-NEUVIÈME JOURNÉE

Mouvements de flexion et d'extension des bras portés simultanément en avant. En quatre temps (Voir le *Manuel de gymnastique*). Les élèves disent ce qu'ils font.

Marches, courses, sauts.

TRENTIÈME JOURNÉE

Répétition des exercices précédents.

TRENTE ET UNIÈME JOURNEE

Jouer à *Colin-Maillard*. L'un des joueurs a les yeux bandés et cherche à attraper les autres. « Il voit, il ne voit pas ; il regarde, il triche ; tu es pris, etc. »

TRENTE-DEUXIÈME JOURNÉE

Jouer *au volant* avec des raquettes (pour les filles). Jeu de *toupie*, jeu de *billes*, jeu de *barres* (pour les garçons).

TRENTE-TROISIÈME JOURNÉE

Mouvements des jambes (Voir le *Manuel de gymnastique*).

TRENTE-QUATRIÈME JOURNÉE

Mouvements des jambes (Voir le *Manuel de gymnastique*).

TRENTE-CINQUIÈME JOURNÉE

Répétition des exercices précédents.

TRENTE-SIXIÈME JOURNÉE

Jouer à *la main chaude* (pour les garçons et pour les jours de pluie). Un élève se tient courbé et la tête cachée, de manière à ne pas voir. Il a une main derrière le dos, la paume tournée en dehors. Les autres viennent lui frapper dans la main. Il essaie de deviner celui qui a frappé. Quand il devine juste, celui-ci prend sa place. « C'est un tel. Oui. Non. A ton tour. On a frappé trop fort. Ne frappez pas si fort, etc., etc. »

TRENTE-SEPTIÈME JOURNÉE

Mouvements combinés des bras et des jambes (Voir le *Manuel de gymnastique*).

TRENTE-HUITIÈME JOURNÉE

Course sinueuse (Voir le *Manuel*).

TRENTE-NEUVIEME JOURNEE

Rondes avec chant.

QUARANTIÈME JOURNÉE

Répétition des exercices précédents.

TROISIÈME PARTIE

Conseils aux maîtres pour l'emploi des livrets de l'Élève[1].

1° La méthode de lecture et les premières leçons de lecture;

2° Tableau mural de lecture;

3° L'écriture et le dessin;

4° Le calcul oral et écrit;

5° Les conjugaisons;

6° La leçon de langage préparatoire à la leçon de lecture, dans les deux livrets.

---

1. 1er Livret. *Méthode de langage, de lecture, d'écriture*, etc.
2. 2e Livret. Le premier livre de lecture. *Lectures intuitives*.

I° LECTURE

LA LEÇON DE LECTURE[1]

Première leçon. — Le maître commencera par dessiner au tableau noir un **I**, puis un **U**, puis un **O**. Comme sur le livre de l'élève, il en fera un grand, puis un petit au-dessous ; et tous les élèves diront en chœur : « **I** grand, **i** petit ; **U** grand, **u** petit ; **O** grand, **o** petit. » Il se bornera à ces trois lettres pour la leçon du matin ; à celle du soir, il les reprendra et y ajoutera l'**A** et l'**E**, en procédant de la même manière. Après la lecture collective viendra la lecture individuelle. Puis les élèves chercheront et s'exerceront à reconnaître, sur un tableau mural quelconque[2], des **A**, des **E**, des **I**, des **O** et des **U**, grands et petits. Enfin viendra la lecture sur le livret : **a**, **e**, **i**, **o**, **u**, et, en sens inverse, **u**, **o**, **i**, **e**, **a**.

Deuxième leçon. — On a pris de préférence comme premières consonnes à étudier **F** et **V** : 1° parce qu'elles sont faciles à écrire, n'étant formées que de bâtons droits ; 2° parce que la voix peut se tenir longtemps sur le sifflement **ffff'** ou **vvvv'**, qui doit précéder l'union de la consonne à la voyelle ; 3° parce que, la majuscule et la petite lettre qui lui correspond ne différant pas sensiblement, l'élève qui connaîtra la majuscule saura facilement reconnaître la minuscule.

On ne dira ni *effe*, ni *fe ;* ni *vé*, ni *ve ;* on ne prononcera le **F**, **f** et **V**, **v** qu'unis à des voyelles. Pour rendre sensible cette union, le maître fera au tableau noir un pointillé semblable à celui qui est dans le livre de l'élève et qui ira : d'abord, de l'**F** majuscule aux cinq voyelles majuscules ; puis, de l'**f** minuscule aux cinq voyelles minuscules ; et enfin, de l'**F** majuscule aux cinq voyelles minuscules. Même manière

1. Voir, pour cette question des Méthodes de lecture, notre *Traité de pédagogie*, p. 286 et suivantes, à la librairie Armand Colin, Paris.
2. Voir notre *Tableau mural de lecture*, résumant les exercices de la méthode.

de procéder pour le **V** grand et le **v** petit. La lecture sur le livret ne viendra jamais qu'après la lecture au tableau noir.

Toutes les leçons qui suivent ramenant incessamment les cinq voyelles, grandes et petites, les élèves les connaîtront vite et ne les oublieront pas.

Chaque leçon d'ailleurs ne leur apportera que deux consonnes nouvelles à apprendre, ajoutées à celles qui auront été étudiées précédemment ; et comme la leçon de lecture revient quatre fois chaque jour, il n'y a rien là qui dépasse ce qu'on peut demander à un enfant de six ou sept ans.

Troisième leçon. — La voix peut se tenir longtemps sur **L**, **llll'**, mais non sur **T**, **tttt'**, ce qui amènerait **te**, **te**, **te**, **te**, etc. On s'est décidé pourtant à rapprocher ces deux lettres dans la même leçon, à cause de la ressemblance qu'elles ont dans leur forme écrite. Du reste, l'élève qui a déjà réuni les trois articulations **f**, **v**, **l**, aux cinq voyelles, leur réunira facilement le **t** par analogie. Le maître ne manquera pas de marquer la chose par un pointillé au tableau noir, comme dans la leçon précédente.

Pour donner aux élèves une idée bien nette des articulations **f**, **v**, **l**, **t**, et les leur faire prononcer correctement, le maître leur fera répéter des mots qui auront été employés dans la leçon de langage, en détachant chaque syllabe et en appuyant sur la consonne qu'il veut leur apprendre : la **fe**-nêtre, le **li**-vre, la **ta**-ble, la **va**-che[2], etc.

Après la leçon au tableau noir, la lecture sur le livret. Il n'y avait aucun inconvénient, dans les deux premières leçons, à faire dire d'abord dans leur ordre habituel les voyelles **a**, **e**, **i**, **o**, **u**, puisque cet ordre était aussi nouveau que tout autre pour des élèves ne sachant encore rien ; mais il ne faut pas tarder à l'intervertir pour empêcher les récitations machinales et de pure mémoire.

---

1. Inutile de recourir à l'image, tant qu'il s'agit de mots qui expriment des choses qu'on peut mettre sous les yeux des élèves, ou que ceux-ci connaissent fort bien, attendu qu'aucune image ne peut donner une idée aussi nette de l'objet que la vue de l'objet lui-même. Et pour tous les exercices de la méthode, le maître n'a que l'embarras du choix.

Quatrième leçon. — Aucune difficulté particulière : les lettres **M** et **N** sont de celles sur lesquelles on peut tenir la voix, avant de les unir aux voyelles, et elles ne sont formées que de lignes droites.

Le vocabulaire des enfants commençant à s'étendre, le maître fera bien d'insister sur les exercices de syllabation, et de faire appuyer fortement sur les consonnes étudiées : **ma tê-te; ma fi-gu-re; mon men-ton; Y-von-ne mon-tre la ta-**ble, etc.

Cinquième leçon. — Les leçons suivantes amèneront des consonnes plus faciles à prononcer que **X** et **Z**; ce qui est contraire à la gradation des difficultés dont on s'est fait une règle. Les raisons pour lesquelles on s'est décidé à les mettre ici, c'est d'abord qu'elles sont de celles sur lesquelles la voix peut se tenir; c'est ensuite qu'il ne faut pour les écrire que savoir faire des bâtons droits.

Sixième et septième leçons. — Quoique la voix ne puisse pas se tenir sur **B**, **D**, **P**, le maître ne manquera pas, comme il l'a déjà fait pour le **T** étudié précédemment, de les réunir aux cinq voyelles **a**, **e**, **i**, **o**, **u**, par un pointillé au tableau noir. Les élèves arriveront vite, par analogie, à former les diverses syllabes **ba**, **di**, **po**, etc., etc.

La lettre **H** n'a aucune importance au point de vue de la lecture ; il faut pourtant que les élèves la connaissent. On n'a pas voulu la rejeter plus loin, parce qu'elle est très facile à dessiner. Il est inutile, pour le moment du moins, de dire qu'elle marque parfois l'aspiration.

Huitième leçon. — Les lettres **R** et **S** sont de celles sur lesquelles la voix peut se tenir le plus facilement et le plus longtemps : **rrrrrr'**...., **sssss'**..., et si l'on n'avait considéré que la lecture, on les aurait mises en tête de la méthode. Mais elles sont plus difficiles à dessiner que les précédentes, parce qu'elles présentent des lignes courbes : c'est la raison pour laquelle elles ont été rejetées si loin dans l'étude de l'alphabet.

Le maître aura soin de faire articuler fortement et nettement ces deux lettres **r** et **s**, que très souvent les élèves

prononcent mal, non seulement seules et isolées, **rrrr'....**, **ssss'....**; mais dans des mots déjà connus des enfants et où elles se trouvent : ma rrrè-gle, la serrrr-rrrru-rrrre, un torrrr-chon, le verr-rrrou. En un mot, il fera un peu rouler les **r**, sans affectation pourtant et sans aller jusqu'au grasseyement. Même recommandation en ce que concerne l's, que les élèves doivent faire entendre nettement et bien distinctement.

Neuvième leçon. — Aucune difficulté. Les lettres **J** et **K** sont faciles à dessiner et à prononcer. On prendra garde pourtant au zézaiement, défaut qui est encore assez fréquent chez les enfants, c'est-à-dire au remplacement du **j** par un **z** : *ze zuze* pour *je juge.*

Dixième leçon. — Voici la première difficulté vraiment sérieuse. Il faut que l'élève arrive à comprendre et à retenir que la lettre **c**, ainsi que la lettre **g**, correspond à deux sons tout différents, selon qu'elle est devant **a**, **o**, **u**, ou devant **e**, **i**. Ce n'est que par des répétitions fréquentes qu'il se gravera la chose dans les oreilles et dans les yeux, et par suite dans la mémoire. Étudier d'abord **ca, co, cu** séparément; puis **ce, ci** séparément; ensuite, les entremêler. (Voir le livre de l'élève.) Faire de même pour le **g**, et comme pour le **j**, prendre garde au zézaiement, qui résulte de la substitution d'un **z** au **g** doux.

On reprendra cette leçon, comme toutes les leçons difficiles, autant de fois qu'on le jugera nécessaire, en variant les exercices.

Onzième leçon. — Nouvelle difficulté. Le maître fera remarquer aux élèves que le **q** et l'**u**, quoique étant deux lettres distinctes, ne forment pourtant, quand elles sont réunies, qu'une seule articulation équivalant à **k**, ou à **c** devant **a**, **o**, **u**. Il ne peut évidemment leur donner aucune explication, puisqu'ils ne comprennent pas encore le français; mais il peut, par des rapprochements nombreux et variés (**ka, ca, qua; ko, co, quo**, etc.), leur faire voir et retenir ces équivalences. — Il fera de même pour

l'**i** et pour l'**y** grec, qu'il fera prononcer **i** dans la lecture : **ri**, **ry**; **si**, **sy**, etc..., mais qu'il appellera et fera appeler **y** grec, quand il le considérera seul et qu'il le fera écrire.

Le crochet qui, dans le livre de l'élève, réunit le **q** et l'**u**, a pour but de bien marquer que ces deux lettres ne doivent pas être épelées séparément, et qu'elles ne représentent ensemble qu'une seule articulation, qu'on aurait pu représenter par une consonne **k**. (Pour le moment du moins, on ne tiendra pas compte des exceptions, comme dans quadrilatère, quadruple, etc., où l'on fait légèrement entendre le **q** et l'**u**). Le maître aura soin de reproduire ce crochet au tableau noir.

Douzième leçon. — Les élèves connaissent maintenant toutes les lettres de l'alphabet; ils n'en ont plus de nouvelles à apprendre. Il faut seulement leur faire remarquer, par de nombreux rapprochements, que **p** et **h** réunis n'ont plus du tout le même son que lorsqu'on les prononce séparément, qu'à elles deux ces deux lettres ne valent qu'un **f** (effe), comme dans un **ph are**, **Adol phe**, **Ph ilippe**, etc. que **c** et **h** ne forment également qu'un son, une consonne, comme dans **tor ch on**, la **bou ch e**, un **ch eveu**, le **ch apeau**, la **man ch e**, la **po ch e**, etc., tous mots qu'ils ont entendus et répétés dans les leçons de langage.

Ces articulations **ph** et **ch** étant considérées comme des consonnes simples, quoique représentées par deux lettres[1], le maître les traitera comme il a fait les précédentes, celles qui sont représentées par une seule lettre : c'est-à-dire que par un pointillé au tableau noir, il les réunira successivement aux cinq voyelles **a**, **e**, **i**, **o**, **u**. Elles sont, du reste, de celles sur lesquelles la voix peut se tenir : **ph**, **ph**, **ph'''**, **ch**, **ch**, **ch'''**. — Appuyer sur le son chuintant du **ch**.

Treizième leçon. — Même observation en ce qui concerne la consonne **gn**, qui s'écrit par deux lettres et qui n'en est pas moins une articulation simple; qui aurait

1. Dans la langue grecque, chacune de ces articulations est représentée par un caractère unique : φ χ.

pu, comme en espagnol, par exemple, être représentée par une seule lettre **ñ**. Le maître se gardera donc bien de la décomposer quand il la fera lire ; mais quand il la fera écrire, il fera remarquer aux élèves qu'elle s'écrit par deux lettres déjà connues, **g** et **n**.

Il en est de même encore pour l'articulation **ill**, qui se prononce **ye**. C'est aussi une consonne simple, quoiqu'elle s'écrive par trois lettres. Le maître la traitera donc comme les consonnes précédentes et il l'unira successivement aux cinq voyelles. Il n'y insistera pas trop pourtant, attendu qu'elle est d'un emploi moins fréquent, et que c'est surtout par la pratique que les élèves apprendront à la reconnaître et à la bien prononcer.

Avoir soin de bien couper, en les syllabant, les mots où elle se trouve : de la **pa ille**, une **ba ta ille**, sa grande **ta ille** ; une **feu ille**, un porte **feu ille**, etc...[1]

Quatorzième et quinzième leçons. — Les voyelles nasales **an**, **in**, **on**, **un**, quoiqu'elles soient représentées par plusieurs lettres, sont des sons simples qu'il faut prononcer d'une seule émission de voix et se bien garder de décomposer en lisant. Lorsqu'il fera sa leçon au tableau noir, le maître enfermera donc les deux lettres qui les expriment dans un crochet, dans un arc de cercle ou même dans un ovale, pour bien marquer qu'elles ne font qu'une en tant que représentation du son. Mais ensuite il pourra les décomposer et même appeler chacune d'elles par son nom usuel, **a, enne** ; **i, enne**, etc., quand il les fera écrire. C'est là le point essentiel de la méthode.

1° *Ne jamais décomposer en lisant ce qui, par nature, est un son simple et indécomposable pour l'oreille, ce son fût-il exprimé par deux et même trois lettres :* **ph**, **ch**, **gn**, **ill**, **qu**,

---

1. On ajournera les exceptions, comme **fi-lle**, **fa-mi-lle**, où l'l s'unit à la syllabe précédente, les deux **l** qui suivent conservant le son mouillé ; comme **Prats-de-Mo-llo**, ch.-l. de canton des Pyrénées-Orientales, qui se prononce **Prats-de-Mo-yo** ; et aussi comme **vil-le**, **mil-le**, etc., qui ne renferment l'articulation **ill** que pour les yeux, et où il y a seulement deux syllabes qui se suivent, dont l'une finit et l'autre commence par **l**.

pour les consonnes; **an**, **in**, **on**, **un**, *et aussi* **eu**, **ou**, **oi**, **oin**, *pour les voyelles.*

2° *Décomposer ensuite chaque syllabe et appeler successivement chacune des lettres qui l'expriment par son nom usuel, quand on veut l'écrire.*

Elle donne satisfaction aux partisans de la nouvelle méthode, qui ne veulent pas, et avec raison, qu'on décompose en lisant ce qui est simple pour l'oreille, — et aux partisans de l'ancienne, qui veulent que l'élève s'habitue à voir dans la syllabe les lettres qui la composent et l'ordre dans lequel elles sont rangées, en vue de l'orthographe qui s'apprend ainsi en même temps que la lecture.

Elle présente encore cet avantage, si le maître y tient, de ne pas forcer l'élève à apprendre deux fois le nom des lettres : leur nom ancien et usuel, **bé**, **dé**, **pé**, **emme**, **erre**, **ixe**, **zedde**, etc., et leur nom nouveau, **be**, **de**, **pe**, **me**, **re**, **xe**, **ze**, etc... ; ce qui est une complication, et en somme, un travail en plus.

On pourra joindre aux voyelles nasales **eu**, **ou**, **oi**, qui sont aussi de véritables sons simples, et même **oin**, qui n'est pas l'équivalent de **o in**. Mais **ia** n'est autre chose que **i** et **a** prononcés vite ; il en de même de **i o**, **i u**, **i ou**, **i au**, **ui**, **u in**, **ou i**, etc. Il est plus simple de les décomposer d'abord et de les réunir ensuite dans une seule émission de voix.

Seizième leçon. — Étude des équivalents-voyelles. Il en est des équivalents-voyelles, comme des équivalents-consonnes, **ph** = **f**, **qu** = **k**, dont il a été question précédemment. Ce n'est qu'à force de les rapprocher et de les faire répéter qu'on arrivera à les faire reconnaître et retenir. Avoir soin d'enfermer dans un crochet, au tableau noir, comme sur le livre de l'élève, les équivalents formés de deux et même de trois voyelles, **o**, **au**, **eau**, pour que les élèves comprennent bien que la lettre et les groupes de lettres dits ses équivalents n'expriment qu'un seul et même son.

Au fond, il en est peu parmi ces équivalents qui soient réellement des équivalents. Il y a des nuances dans les sons

qu'ils expriment : ainsi l'**o** de bobine ou de pelote ne se prononce pas comme **eau** dans tabl*eau ; œu* n'est pas absolument l'équivalent de **e** dans n*œu*d ou dans *œu*f, etc. ; mais ce sont choses qui ne peuvent pas se figurer dans une méthode et qui ne s'apprendront bien que par la pratique. Il est inutile de s'y arrêter.

Dix-septième et dix-huitième leçons. — Étude des consonnes doubles. Ces consonnes sont ainsi nommées parce qu'elles présentent deux sons juxtaposés, pour ainsi dire, et réunis de façon à pouvoir être énoncés d'une seule émission de voix. Dans sa leçon au tableau noir, le maître fera, pour rendre sensible la réunion de ces consonnes, ce qu'il a fait pour la réunion des consonnes avec les voyelles. Il écrira à gauche du tableau, par exemple, sur une ligne verticale, les consonnes **b**, **c**, **f**, **g**, **p**, **t**, **v**, et, au milieu, la lettre **l**. A la droite du tableau, il écrira également sur une ligne verticale, non seulement les cinq voyelles **a**, **e**, **i**, **o**, **u** ; mais encore les voyelles nasales, **an**, **in**, **on**, **un**, et même les autres sons simples **eu**, **ou**, **oi**. Il mènera ensuite un pointillé, des consonnes d'une part et des voyelles d'autre part, au centre **l**. Les élèves n'auront plus qu'à lire **ffff'**... **llll'**... **a**, **fla** ; **ppp'**... **lll'**... **i**, **pli**, etc... A la leçon suivante, **l** sera remplacé par **r**, et l'on aura **ggg'**... **rrr'**... **i**, **gri** ; **ttt'**... **rrr'**... **ou**, **trou**, etc... On procédera de même pour **st**, **sp** et même **spr**, etc.., qu'on unira immédiatement aux diverses voyelles. Le maître variera et multipliera les exercices, sans y insister outre mesure pourtant. Il faut qu'il se hâte d'arriver le plus tôt possible aux exercices de lecture courante, les seuls qui intéresseront vraiment les élèves.

Dix-neuvième et vingtième leçons. — Étude des syllabes inverses. Le maître procédera comme pour l'étude des syllabes directes. Tantôt il réunira, par un pointillé, la même voyelle à toutes les consonnes disposées en colonne verticale ; tantôt ce seront toutes les voyelles qui seront disposées en colonne verticale et qu'il réunira à une même consonne. Il formera ainsi **ab**, **ac**, **ad**,... **ar**, **az** ; puis **ab**, **id**, **oc**, etc.... et même **aug**, **eul**, **our**, **oir**, etc.

De la vingtième à la quarantième leçon. — La méthode est terminée : toutes les difficultés courantes de la lecture ont été successivement abordées et expliquées ; mais il reste à familiariser les élèves avec ces difficultés, à leur donner l'habitude de les reconnaître et de les résoudre promptement. C'est à quoi tendent les vingt leçons qui suivent.

D'autre part, il est certaines particularités dont il faut encore tenir compte pour bien lire. Ainsi il faut faire les coupes et les pauses nécessaires : c'est ce que marquent les points et les virgules. Il faut faire certaines liaisons d'un mot à un autre : un signe particulier indique celles qu'on regarde comme nécessaires. Il y a des lettres nulles, qui ne se prononcent pas ; elles sont imprimées en italique. Enfin il y a des lettres qui se prononcent tantôt d'une manière et tantôt d'une autre : des lettres équivalentes, imprimées en petits caractères au-dessus de toutes celles dont la prononciation doit être modifiée, font connaître comment elles doivent se prononcer.

On a pensé que ce système de notations, qui lève toutes les difficultés à mesure qu'elles se présentent, serait plus efficace que l'étude de règles prétendues générales, auxquelles certaines méthodes essayent de les ramener. Pour la lecture comme pour le langage, c'est sur la pratique qu'il faut surtout compter.

La leçon de lecture sera faite d'abord comme leçon de langage : se garder de faire lire aux élèves des choses qu'ils ne comprennent pas.

De la quarante et unième à la soixante-cinquième leçon. — Les leçons qui suivent ne présentent plus de caractère particulier : ce sont des exercices de lecture courante.

On engage le maître à faire d'abord syllaber chaque leçon par tous les élèves en chœur. Pour que le travail des autres cours n'en soit pas troublé, il les empêchera d'élever la voix et marquera lui-même le ton, aussi bas que possible. Pour que l'exercice se fasse avec ensemble et ne devienne pas une vraie cacophonie, il syllabera avec eux, en détachant bien toutes les syllabes, même les syllabes muettes,

et en laissant un petit temps d'arrêt entre chaque syllabe et la suivante : un petit coup sec qu'il frappera sur la table pour chaque syllabe, avec un crayon ou une règle, lui permettra de diriger le chœur et de lui imprimer une marche convenable, ni trop lente, ni trop rapide.

Cette première lecture terminée, simultanée et collective, il s'assurera que les élèves entendent bien tous les mots et tous les tours compris dans la leçon : ce sera pour lui un moyen de revenir encore sur la leçon de langage qui a précédé et dont la leçon de lecture n'est qu'un résumé.

Le texte déchiffré et compris, les élèves le reliront encore en chœur, mais sans syllaber cette fois, avec les flexions voulues, et en liant les mots les uns aux autres, quand il y a lieu. Ils recommenceront la même phrase autant de fois qu'il sera nécessaire, jusqu'à ce qu'ils arrivent à la bien dire. Les élèves liront ensuite, à tour de rôle, individuellement.

Le maître s'attachera d'une manière toute particulière à cette lecture matérielle. Il mettra tous ses soins à faire bien articuler, nettement, distinctement, et à corriger tous les défauts de prononciation. Surtout il se surveillera lui-même pour n'avoir qu'une prononciation correcte, dépouillée de tout accent local. Ses élèves n'entendant parler français qu'en classe, prononceront nécessairement comme il prononcera lui-même. Cette considération l'amènera peut-être à moins regretter que ses élèves parlent en dehors de la classe une autre langue que le français. Au moins ce qu'il leur apprendra sera sien, et il ne partagera avec personne la responsabilité du résultat.

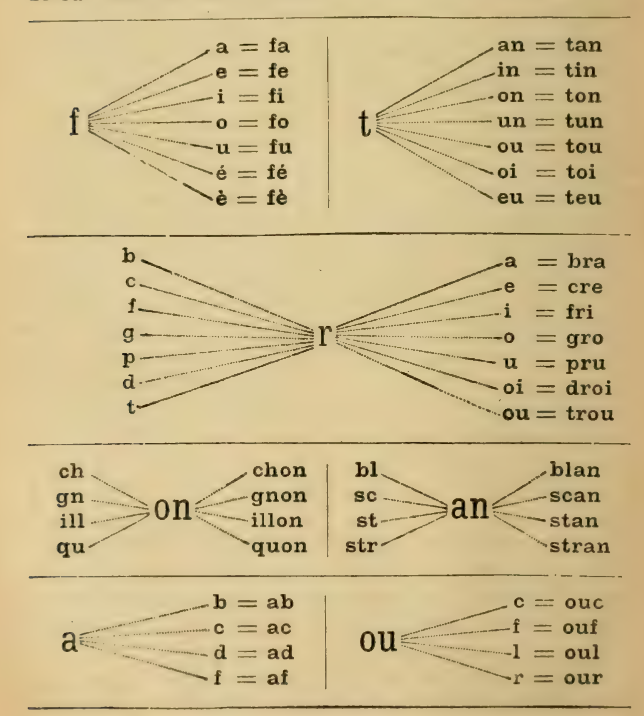
2° TABLEAU MURAL DE LECTURE

On ne saurait trop engager le maître à faire d'abord sa leçon de chaque jour au tableau noir et à en choisir lui-même les éléments (lettres, mots ou phrases). Ainsi seulement il lui sera possible d'en bien graduer les difficultés et de les proportionner à la force et aux progrès de ses élèves, — de ne leur faire lire que des mots employés déjà par lui dans ses leçons de langage et bien connus d'eux,

— de les surprendre enfin et de les intéresser toujours par l'imprévu de l'exercice, de manière à les empêcher de lire par pur souvenir, sans aucun effort et sans se rendre compte de l'assemblage des éléments, comme cela arrive si souvent, quand ils restent des jours et quelquefois des semaines sur le même tableau et devant les mêmes lettres.

Marche à suivre.

Donc le maître écrit chaque jour, en caractères imprimés, les sons et les articulations qui font l'objet de sa leçon, en suivant pas à pas le livret de l'élève et en s'aidant du tableau récapitulatif. Voici quelques spécimens de ce qu'il devra tracer au tableau noir.



A l'aide d'une baguette, il montre la syllabe et essaie de la faire lire dans sa complexité. Si les élèves ne peuvent pas la lire d'emblée, il montre et fait lire séparément le son et l'articulation (en commençant, soit par l'articulation, soit par le son); puis il les assemble et les fait lire d'une seule émission de voix.

Aussitôt qu'il le peut, il résume les éléments lus séparément dans un mot, puis dans une petite phrase ou portion de phrase présentant un sens.

Usage du tableau mural récapitulatif.

Mais chaque leçon faite au tableau noir ne comprend forcément que quelques éléments nouveaux, et il faut continuellement revenir sur ceux qui ont été précédemment étudiés. C'est ici qu'intervient le tableau mural récapitulatif. Muni de deux baguettes, l'une pour les sons et l'autre pour les articulations, le maître recommence sa leçon, montrant et faisant lire successivement le son et l'articulation, ou inversement; puis il amène ses deux baguettes à la syllabe qu'ils forment par leur réunion et qui se lit d'une seule émission de voix, comme lorsqu'on étudie la table de Pythagore.

La leçon lue au tableau noir, puis au tableau mural, est reprise enfin par chaque élève sur son livret. Elle est suivie de la copie en caractères écrits.

Un autre avantage du tableau mural, que le maître doit toujours avoir à côté du tableau noir, bien en vue des élèves, c'est qu'il peut continuellement s'y reporter pour y faire retrouver les éléments déjà étudiés, et que l'élève ne reconnaîtrait pas au tableau noir ou sur son livret.

Enfin le maître pourra y faire chercher soit des sons, soit des articulations, sur lesquels il croit devoir insister, comme il fait chercher des villes, par exemple, sur une carte de géographie.

Faut-il rappeler que les sons *an*, *in*, *on*, *un; eu*, *ou*, *oi*, *au*, etc., ne doivent jamais être décomposés, pas plus que les articulations *ph*, *ch*, *gn*, *ill*, *qu*, etc., — et que les consonnes multiples elles-mêmes *bl*, *cr*, *sp*, *st*, etc., ne doivent être décomposées qu'autant et aussi longtemps qu'il sera

nécessaire pour que l'élève puisse les dire d'une seule émission de voix ? L'idéal serait que l'élève pût lire la syllabe elle-même d'emblée et sans décomposition aucune : malheureusement, c'est un idéal ; mais le maître doit y tendre continuellement, en tenant compte de l'intelligence et des progrès de ses élèves.

Ajoutons encore que des images ne sont nullement nécessaires, *comme on le croit généralement :* ni pour l'apprentissage de la lecture, du moment où les mots que lit l'élève correspondent à des objets qu'il a déjà vus et préalablement employés dans de petites phrases ; — ni pour la copie, en caractères d'écriture, de ce qui a été lu, attendu que notre écriture ne représente que des sons oraux et que la vue des objets ou leur image n'a aucun rapport avec les lettres écrites qui les représentent, qu'elle ne peut par conséquent aider en rien à faire retenir la manière dont les mots s'écrivent, c'est-à-dire leur orthographe.

3° ÉCRITURE ET DESSIN

1° La leçon d'écriture.

Si l'on a voulu esquisser une méthode de lecture, on n'a nullement eu la prétention de donner une méthode d'écriture. Les exercices d'écriture qui suivent à chaque classe la leçon de lecture n'ont d'autre but que d'aider les élèves à se graver la forme des lettres dans la mémoire et à les mieux retenir. Pour dessiner une lettre, ils sont forcés d'examiner attentivement le modèle qu'ils veulent reproduire ; il faut qu'ils voient les différentes parties dont elle se compose, en quoi elle ressemble à telle autre lettre qu'ils ont déjà tracée et en quoi elle en diffère. Il faut ensuite qu'ils s'appliquent à la bien former, sur l'ardoise ou sur le papier. Le travail de la main vient en aide au travail des yeux et la mémoire en est aidée d'autant.

Il est évident que les exercices gradués et méthodiques d'écriture, commençant par ce qu'il y a de plus simple pour arriver progressivement à ce qu'il y a de plus compliqué et de plus difficile, avec des règles pour la pente, les corps d'écriture, la grandeur des boucles, etc... sont tout autre chose, et que ceci ne dispense pas de cela.

Étant donné le but spécial qu'on se propose, il fallait nécessairement adopter l'écriture la plus simple, celle aussi qui se rapproche le plus des caractères imprimés. On occupe d'abord les élèves à dessiner des majuscules, c'est-

à-dire à tracer des lignes droites et quelques lignes courbes[1]; puis, lorsque leur main s'est déjà familiarisée avec le maniement du crayon ou de la plume, on les fait écrire, à proprement parler. Les deux principes qui dominent toute l'écriture qu'on leur propose sont les suivants : 1° *Ne rien omettre en écrivant de ce qui peut contribuer à rendre l'écriture plus lisible; 2° n'y rien ajouter qui soit inutile et de pur ornement.* L'observation de cette double règle ne peut que les préparer à bien écrire plus tard.

Ces exercices de copie ont encore un autre avantage : sans grammaire, sans dictionnaire, ils apprennent l'orthographe. Autrefois, écrire comprenait trois choses : « Bien peindre, bien copier et s'attacher à retenir l'orthographe des mots qui s'écrivent autrement qu'ils ne se prononcent. » L'idée avait du bon : c'est par les yeux surtout qu'on apprend l'orthographe, et l'habitude de remarquer, à chaque mot qu'on écrit, non seulement quelles lettres le composent, mais dans quel ordre elles sont rangées, est peut-être ce qu'il y a de plus efficace pour arriver à la bien mettre plus tard.

2° La leçon de dessin.

Si l'on n'a pas voulu faire une méthode d'écriture, on a bien moins encore voulu faire une méthode de dessin. Dans les exercices qui terminent le premier livret de l'élève, on s'est seulement proposé de tirer parti du goût qu'ont naturellement les enfants pour dessiner et s'essayer à représenter les objets qu'ils ont sous les yeux. On a pensé que cet exercice les habituerait à observer les formes, à remarquer les lignes ; bref, à regarder. Mais on a pensé surtout que c'était un excellent moyen de les occuper tout en les amusant et d'obtenir d'eux une discipline facile, alors que le maître se doit à ses autres divisions.

1. Voir dans le livre de l'*Élève*, la 64e leçon.

4° LA LEÇON DE CALCUL

Aux leçons de lecture et d'écriture, on a cru devoir joindre les premiers exercices du calcul. On a eu, pour ce faire, plusieurs raisons.

1° Il n'était pas possible de faire parler, lire et écrire des enfants, pendant trois heures le matin et trois heures le soir, et l'on a dû chercher d'autres exercices qui, tout en les occupant et en les intéressant, eussent aussi leur utilité. Le calcul devait être l'un de ces exercices, au premier chef.

2° Étant donné que les élèves auxquels on s'adresse ne comprennent pas encore le français et que la grande difficulté pour le maître est de se mettre en communication avec eux, on a pensé que rien n'y servirait mieux que des exercices de calcul. Pour exécuter et même pour raisonner les quatre opérations de l'arithmétique, il suffit d'un nombre de mots très restreint, et comme tous ces mots correspondent à des objets qu'on réunit ou qu'on sépare sous les yeux des élèves, ainsi qu'à des chiffres qu'on écrit au tableau, il est toujours possible de leur en donner l'intelligence. C'est, de toutes les matières de l'enseignement, celle qui se prête le plus à être poussée avec des enfants qui ne parlent pas la même langue que leur maître. On trouve des élèves qui lisent, mais qui sont incapables d'expliquer ce qu'ils viennent de lire, tandis qu'ils savent fort bien dire ce qu'ils font, quand ils exécutent une opération d'arithmétique. Ils savent du français, mais en arithmétique seulement.

3° L'exercice de calcul marqué pour chaque classe doit durer une demi-heure : il comprend un quart d'heure de leçon orale et un quart d'heure de calcul écrit. Or la leçon orale est de nature telle qu'elle pourra souvent être faite par un moniteur; quant au calcul écrit, les élèves pourront presque toujours le faire seuls et sans direction. C'est, par suite, un temps dont le maître pourra disposer pour s'occuper de ses élèves plus avancés.

Les exercices indiqués au livret, à titre de spécimens, comprennent trois séries qui se succèdent :

Première série. — On forme les neuf premiers nombres et l'on exécute toutes les additions, soustractions, multiplications et divisions qui n'exigent pas la connaissance d'un nombre supérieur à neuf. Ce point est de la plus haute importance. Il faut que les élèves, avant de former le nombre dix, soient rompus à exécuter de tête et rapidement toutes les opérations possibles sur les neuf premiers nombres.

Deuxième série. — On forme le nombre dix et l'on étudie les neuf premières dizaines, mais sans tenir compte des nombres intermédiaires, compris entre une dizaine et une autre dizaine. On exécute toutes les additions, soustractions, multiplications et divisions possibles sur les neuf premières dizaines : autrement, on répète sur les dizaines le travail qui a été fait sur les unités. Ce sont, pour les élèves, neuf mots nouveaux à apprendre ; ils doivent aussi retenir qu'un chiffre a besoin, pour exprimer des dizaines, d'avoir un zéro à sa droite.

Troisième série. — Enfin, on forme tous les nombres compris entre la première et la seconde dizaine, et successivement, entre chaque dizaine et la dizaine suivante, jusqu'au nombre quatre-vingt-dix-neuf; puis l'on exécute toutes les additions, soustractions, multiplications et divisions possibles, sans dépasser le nombre cent. C'est-à-dire qu'on intercale entre chaque dizaine et la suivante toutes les opérations exécutées d'abord sur les neuf premiers nombres. On arrive ainsi au nombre cent et l'on peut s'arrêter là. La marche est tracée : on n'éprouvera aucune difficulté, quand on croira devoir aller au delà.

On n'oubliera pas que les élèves doivent être tout d'abord rompus à la pratique du calcul mental, et que toute opération doit être faite mentalement avant que les résultats en soient écrits au tableau noir. Or, les procédés du calcul mental sont autres que ceux du calcul écrit.

En voici deux qui ont une importance particulière :

1° *Dans le calcul mental, on commence toujours les opérations par les plus hautes unités*, c'est-à-dire par la gauche, tandis que dans le calcul écrit, on commence par la droite. 2° *Pour calculer mentalement, il faut toujours arrondir les nombres*, c'est-à-dire y ajouter ou en retrancher ce qui est nécessaire pour avoir un nombre exact de dizaines; on fait l'opération et l'on rectifie ensuite le résultat obtenu.

Il importe encore de bien s'assurer que les élèves ne font pas mentalement du calcul écrit. Soit 24 à multiplier par 3. Si l'élève se dit intérieurement : 3 fois 4 font 12, je pose 2 et je retiens 1; 3 fois 2 font 6 et un de retenue 7, soit 72, il a fait mentalement du calcul écrit. — Si, au contraire, il dit : 3 fois 2 dizaines, ou 20, font 6 dizaines, ou 60; 3 fois 4 font 12; 60 et 12 font 72, il fait du calcul mental. La différence entre les deux procédés n'est pas très sensible ici, parce que le multiplicateur n'a qu'un chiffre; il en serait tout autrement, s'il avait deux chiffres, si l'on avait à multiplier 12 par 13, par exemple.

S'il est une matière d'enseignement dans laquelle il soit facile de mettre en pratique cette recommandation pédagogique, à savoir qu'avec les enfants il faut toujours aller du concret à l'abstrait, c'est bien certainement lorsqu'on veut leur enseigner les premiers éléments du calcul. Au lieu de leur faire dire : « un et un font deux..., 3 et 4 font 7..... etc..., » il faut leur montrer des objets réels qu'on réunit sous leurs yeux. On prendra de préférence des baguettes, longues de deux centimètres au moins, afin que tous les élèves puissent bien les voir, des crayons, de petites lattes, etc. Il en faut une vingtaine. On fera bien de se procurer également une dizaine de bâtonnets, dont chacun équivaudra à dix baguettes, et un bâton qui sera de la grosseur de dix bâtonnets et qui figurera la centaine[1]. L'important est qu'on puisse faire comprendre aux élèves

1. On trouvera à la librairie Jeandé, 74, rue de Rennes, de petites lattes qui conviennent parfaitement pour cet objet : réunies par bottes de dix, elles forment des règles carrées qui figurent la dizaine, etc.

qu'une dizaine est formée par la réunion de dix unités, et que pourtant elle est elle-même autre chose qu'une agglomération, qu'elle est à son tour une véritable unité, mais d'un ordre supérieur. C'est ce que fait bien voir la règle, rapprochée de la botte de dix lattes. Elle est la même chose et elle n'est pas la même chose. Elle est la même chose, en ce sens que, si on la fendait dans sa longueur, on y retrouverait les dix petites lattes qui constituent la botte; et d'autre part elle n'est pas la même chose, puisque la règle est une chose individuelle au même titre qu'une latte, et qu'on peut recommencer sur des règles toutes les opérations qu'on a exécutées sur des lattes.

C'est avec des baguettes et des lattes que le maître fera bien de donner ses premières leçons, pour les raisons qu'on vient d'indiquer; mais il se gardera d'en faire un usage exclusif. Il serait à craindre que l'idée des nombres ne se matérialisât, pour ainsi dire, et qu'elle ne se fixât dans l'imagination de l'enfant sous la forme de lattes ou de baguettes. Les élèves pourraient arriver à ne savoir compter que des baguettes, comme il y en a qui ne savent lire que dans leur livre de lecture. L'instituteur devra donc varier ses exercices en faisant compter des objets divers. Après les barres, les points, les ronds, les carrés, les cubes, etc., qui sont figurés au livret de l'élève, il fera compter les doigts de la main, les élèves qui sont à une table, les carreaux de la fenêtre, des rangées de pavés, les tableaux et les cartes qui sont dans la classe, les lettres dont se compose un mot, des cahiers, des livres, etc. Il pourra également employer des sous comme unités, des pièces de dix sous comme dizaines et des pièces de cent sous comme centaines, quoique l'enfant ne voie déjà plus bien dans la pièce de cinq francs les cent sous ou unités qu'elle comprend; mais cet exemple, venant après les précédents, aura l'avantage de l'habituer graduellement à considérer les nombres indépendamment des objets qu'ils représentent. La seule chose qui importe, c'est que les objets composant chaque groupe soient des objets semblables ou du moins analogues, afin que l'enfant comprenne bien tout d'abord qu'on ne peut réunir que des unités de même espèce.

La leçon de calcul comprendra toujours trois choses : 1° le maître, en réunissant et en séparant les baguettes, formera les paquets, les nombres; 2° tous les élèves en chœur nommeront les nombres qu'il aura formés; 3° un élève écrira au tableau noir le ou les chiffres correspondants. — Inversement : 1° le maître écrira des chiffres au tableau noir; 2° les élèves les nommeront; 3° un élève, bien en vue de ses camarades, formera les paquets correspondants. Une fois les choses organisées et l'habitude bien prise, l'exercice se fait pour ainsi dire de lui-même, par la vue des objets et des chiffres, avec quelques mots seulement, sans bruit et sans fatigue pour le maître, souvent même sans que son intervention soit nécessaire.

Ces préliminaires établis, passons en revue les divers exercices proposés au livret de l'élève.

Les cinq premières leçons sont consacrées à la formation des 9 premiers nombres. Le maître tient à la main une baguette et la montre aux élèves en leur disant : « *une* baguette ». Tous les élèves répètent : « une baguette ». Un élève est au tableau noir; il écrit 1. — A cette première baguette qu'il tient à la main, le maître en réunit, en ajoute une deuxième. Il les montre aux élèves en leur disant : « *deux* baguettes ». Les élèves répètent : « deux baguettes ». L'élève qui est au tableau écrit le chiffre 2, etc. On procède de même jusqu'à neuf baguettes.

Le maître montre ensuite aux élèves 3, 5, 8 baguettes, etc., et les élèves sont exercés à dire chaque fois le nombre de baguettes qu'il tient à la main; et toujours le nombre est formé, puis nommé, puis écrit.

Dans la 6e leçon, le maître va de 1 à 9, puis redescend de 9 à 1, en ajoutant ou en retranchant toujours une baguette. C'est-à-dire qu'il exerce les élèves à compter de 1 à 9 en montant et de 9 à 1 en descendant.

La 7e et la 8e leçons sont consacrées à des additions fort simples, puisqu'on n'ajoute jamais qu'une unité au nombre précédemment formé. La 9e propose de véritables additions dans leur forme écrite.

La 10e propose également des additions, mais dans une forme nouvelle, qui prépare la soustraction.

La 11e et la 12e sont consacrées à des exercices de soustraction, gradués comme ceux d'addition. — La 13e, à des additions et des soustractions mélangées. On engage le maître à multiplier ce dernier exercice : il faut que ses élèves arrivent à donner le résultat de chaque addition ou de chaque soustraction partielle aussi vite presque qu'il pose lui-même la question. Ex. : 1 + 3 + 5 — 4 + 2 — 5 + 6 — 7, etc., etc.

La 14e et la 15e leçons traitent de la multiplication, qui sera toujours considérée comme une addition abrégée, et la 16e, de la division, qu'on présentera comme un partage d'objets divers et de même espèce entre un plus ou moins grand nombre d'élèves.

La 17e est une récapitulation des 4 règles.

L'exercice proposé pour la 18e est très important. Il s'agit de passer des unités à la dizaine. Le maître réunit dix baguettes, dix *unités;* il les lie et en fait une botte, à laquelle il donne le nom de *dizaine*. Tous les élèves répètent : « dix baguettes ou une dizaine ». — Il rapproche ensuite de la botte qu'il vient de former un bâtonnet, qui est sensiblement aussi gros à lui seul que les dix baguettes, et il l'appelle également « une dizaine ». Puis il montre, en alternant, tantôt la botte de dix baguettes, tantôt le bâtonnet, et toujours les élèves répètent: « une dizaine ». Ils arriveront vite à comprendre que le bâtonnet ou la botte représentent la même chose, ont la même valeur, et qu'on peut par suite les substituer l'un à l'autre. Il faut qu'ils saisissent cela parfaitement, si l'on veut qu'ils comprennent les reports qui viendront plus loin.

La 19e leçon est consacrée à la formation des dizaines suivantes, qui ne présente aucune difficulté. On remarquera seulement, pour l'écriture, que les chiffres étudiés précédemment doivent être suivis d'un zéro, quand ils expriment des bâtonnets-dizaines, et non plus des baguettes-unités. Au fond les opérations à faire sur les dizaines ne sont que la répétition de celles qui ont été faites sur les unités. Les élèves ont seulement neuf mots nouveaux à retenir.

Il est à noter encore qu'on fera bien de se servir, au début, des mots *septante*, *octante* et *nonante*, pour ne pas embrouiller les élèves. C'est plus tard seulement qu'on leur apprendra que l'usage a prévalu de les remplacer par *soixante-dix*, *quatre-vingts* et *quatre-vingt-dix*, qui sont bien moins rationnels. Peut-être obtiendra-t-on de la sorte qu'ils n'écriront pas plus tard 614 au lieu de 74, et 816 au lieu de 96.

La 20e leçon est consacrée aux opérations sur des nombres ronds de dizaines. Aucune difficulté.

Dans la 21e, on forme tous les nombres compris entre dix et vingt. Le maître tient de la main gauche un bâtonnet ; tous les élèves disent en chœur : « dix ». — Il prend une baguette de la main droite et la leur montre; ils disent de même en chœur : « un ». — Il rapproche la baguette du bâtonnet; il réunit, il ajoute la baguette au bâtonnet, de manière que les deux objets n'en fassent plus qu'un pour ainsi dire, et tous les élèves disent en chœur : « dix et un ou *dix-un* ». On procède de la même manière pour former successivement les nombres *dix-deux*, *dix-trois*, *dix-quatre*, *dix-cinq*, *dix-six*, *dix-sept*, etc. — Comme pour septante, octante et nonante, c'est plus tard seulement qu'on leur apprendra que l'usage a prévalu de dire *onze*, *douze*, *treize*, etc.

La 22e leçon donne des spécimens d'additions dont le total ne dépasse pas 20, et de soustractions dont le plus grand nombre n'est pas non plus supérieur à 20. On conseille au maître de multiplier ces exercices.

Les reports dans l'addition se comprendront facilement, si le maître, chaque fois qu'il a réuni dix baguettes, les remplace par un bâtonnet. Il en sera de même pour la soustraction : si l'on a 17, soit un bâtonnet et sept baguettes, il est impossible d'en retirer 9 baguettes, par exemple. Mais si l'on remplace le batonnet par 10 baguettes, la soustraction devient possible. C'est-à-dire qu'on fera bien tout d'abord de recourir à la méthode de l'emprunt, qui est beaucoup plus facile à comprendre pour les élèves, puisque l'opération peut être exécutée matériellement sous leurs yeux. C'est plus tard seulement qu'on leur apprendra la méthode de compensation, qui est beaucoup plus

commode, quand le nombre supérieur renferme des zéros; mais qui, précisément parce qu'elle repose sur un principe général, est par cela même plus abstraite.

Aucune remarque n'est à faire sur les leçons qui suivent jusqu'à la 30ᵉ inclusivement. C'est chaque fois la répétition des 21ᵉ et 22ᵉ leçons, sur une dizaine immédiatement supérieure.

La 31ᵉ leçon est consacrée à des multiplications et à des divisions sur des nombres ronds de dizaines. Ce sont les mêmes opérations que celles qui ont été faites précédemment sur les unités, avec cette différence que les noms sont autres et que chaque chiffre est suivi d'un zéro.

La 32ᵉ leçon renferme des exercices de récapitulation.

Les trois leçons qui suivent ont pour objet la table de multiplication, que les élèves doivent apprendre par cœur et savoir imperturbablement.

La 36ᵉ leçon indique un moyen commode pour additionner deux nombres quelconques, supérieurs ou inférieurs d'une, de deux, de trois unités à un nombre rond de dizaines. On demande à un enfant combien font 17 et 23; il ne peut pas répondre. Mais qu'on lui dise: « Combien font 20 et 20 »? Il répondra : « Quarante. » On lui fait alors remarquer que 21 et 19, c'est la même chose que 20 et 20, puisqu'il suffit, pour avoir 20 et 20, d'ôter 1 à 21 et de l'ajouter à 19; que 22 et 18, c'est encore 20 et 20; que 23 et 17, c'est toujours 20 et 20. Il est tout étonné, quand on lui montre qu'il sait additionner de tête 47 et 53, par exemple. — On commence par doubler la dizaine la plus élevée, et l'on rectifie ensuite, s'il y a lieu. Ainsi 37 et 44, c'est 40 plus 40, plus 1, soit 81; 48 et 51, c'est 50 plus 50, mais moins 1, ou 99.

La 37ᵉ leçon présente de nouveaux exercices de calcul mental. — 32 et 25, c'est d'abord 30 et 20 ou 50; c'est ensuite 2 et 5 ou 7 : soit, en somme, 50 plus 7, ou 57. On pourrait encore dire : 32 et 20 font 52; 52 et 5 font 57.

Mêmes exercices dans la 38ᵉ leçon auxquels viennent s'ajouter quelques soustractions qu'on effectue d'après des principes analogues

La 39ᵉ leçon est consacrée à des multiplications qui se font également de tête, et toujours selon la méthode du

calcul mental. — Soit 17 à multiplier par 5. On a d'abord 5 fois 10 ou 50; puis 5 fois 7 ou 35; enfin 50 plus 30, plus 5, ou 85. Il va de soi que ces opérations, faites d'abord de tête, seront ensuite exécutées au tableau noir selon la méthode du calcul écrit : 5 fois 7 font 35; on pose 5 et l'on retient 3; 5 fois 1 font 5, et 3 font 8. On pose 8. Soit, au produit, 85.

La dernière leçon a pour objet quelques divisions dont l'usage est très fréquent. On s'y servira des expressions : la moitié, le tiers, le 12ᵉ, le 25ᵉ, etc.

La méthode s'arrête là. Des élèves qui auront été rompus à exécuter de tête et par écrit, d'après la marche qui vient d'être exposée, toutes les opérations possibles dans lesquelles n'intervient aucun nombre supérieur à 100, seront parfaitement préparés à entrer dans le cours élémentaire et à y suivre un enseignement raisonné de l'arithmétique.

5° LES CONJUGAISONS

En fait de langage, c'est le verbe qui est le mot par excellence, c'est lui qui est l'âme de tout. Pour apprendre les noms des objets et de leurs qualités, il suffit d'entendre, de voir et de se souvenir; mais pour employer le verbe, il faut s'exprimer soi-même, il faut dire ce qu'on fait, ce qu'on éprouve, ce qu'on est. Or, les nuances ici sont infinies : de là ces formes si variées et si multiples de la conjugaison. Ce sont pourtant ces formes qu'il faut que l'enfant apprenne et il ne parlera naturellement la langue française que lorsqu'elles lui seront devenues familières.

Les maîtres ne consacreront donc jamais trop de temps à faire conjuguer des verbes : au présent d'abord, puis au passé et au futur; à la troisième personne d'abord, puis à la première et à la seconde; au singulier, puis au pluriel; dans des phrases isolées, puis dans des phrases liées les unes aux autres par des conjonctions, comme *si*, *afin que*, etc., par des pronoms relatifs, etc. Il faut faire parler les élèves sur tout, et beaucoup, et toujours en phrases complètes. Et lorsqu'une phrase a été bien construite, il

faut la faire répéter par tous les élèves en chœur, puis par chaque élève à tour de rôle ; ensuite, la faire écrire au tableau noir et enfin la faire copier sur les cahiers. Si ces exercices étaient pratiqués à outrance, les élèves seraient vite familiarisés avec les mots et les tours de la langue usuelle, et ils deviendraient en fort peu de temps capables d'aborder avec fruit la lecture de toutes sortes de livres et l'étude de la langue écrite.

6° LA LEÇON DE LANGAGE PRÉPARATOIRE A LA LEÇON DE LECTURE

Indépendamment des leçons de langage proprement dites que le maître, après les 50 premières indiquées au programme ci-dessus, continuera aussi nombreuses et aussi variées que le lui permettront et le temps dont il disposera, et les ressources de son musée scolaire, — il pourra, sitôt que ses élèves commenceront à syllaber et surtout à lire un peu couramment, c'est-à-dire dès le 21e exercice de la Méthode (voir le *Livre de l'élève*), faire servir le texte de la leçon de lecture à une leçon de langage préalable. Voici comment cet exercice pourrait être conduit.

Soit donné le texte de cette 21e leçon. Le maître fait venir un élève qui comprend et qui parle déjà un peu le français et il le place en face de ses camarades pour que tous le voient bien, comme il est dit au livret. Les livres des élèves sont fermés ; le maître seul a le sien en main. La leçon commence. Il procède par des commandements en suivant le texte du livre de l'élève.

XXIe LEÇON[1]

Ce que fait Pierre.

LE MAÎTRE : « Pierre, fermez vos yeux. » Pierre ferme ses yeux et dit : « Je ferme mes yeux. » Tous les élèves en chœur : « Pierre ferme ses yeux. »

« Rouvrez vos yeux. » Pierre rouvre ses yeux et dit : « Je rouvre mes yeux. » Tous les élèves : « Pierre rouvre ses yeux. »

LE MAÎTRE : « Pierre, fermez votre œil droit *seulement*. »

---

1. On apprendra à lire les chiffres romains.

(Pierre ferme son œil droit). Tous les élèves : « Pierre ferme son œil droit *seulement.* » « Rouvrez votre œil droit », etc. — « Pierre, fermez votre œil gauche *seulement.* Rouvrez. — Fermez vos deux yeux *à la fois, en même temps.* Rouvrez vos deux yeux », etc.

« Clignez un œil seulement. Clignez les deux yeux. Fermez vos yeux *complètement.* Rouvrez vos yeux. »

« Écartez vos lèvres. Montrez vos dents. Grincez des dents. Fermez la bouche. Serrez vos lèvres *l'une contre l'autre.* Mordez votre lèvre supérieure avec les dents de votre mâchoire inférieure. Mordez votre lèvre inférieure avec les dents de votre mâchoire supérieure. Assez. C'est bien. »

« Gonflez vos deux joues. Plissez votre front. Faites des plis à votre front. Faites une grimace. Encore. Une autre. Comme vous êtes laid ! Comme vous êtes vilain ! »

« Riez ; souriez ; pleurez. — Soyez gai. Prenez un air gai. Faites semblant d'être gai. — Soyez triste. Prenez un air triste. »

XXIIe LEÇON

Ce que fait Honoré.

« Honoré, levez-vous. Sortez de votre banc. Quittez votre place. Venez ici. Asseyez-vous sur cette chaise, en face de vos camarades. Vous ferez ce que je vous dirai. Eux diront ce que vous faites. »

« Grattez votre front. » Tous les élèves : « Honoré gratte son front. » — « Passez votre main droite dans vos cheveux. Passez votre main gauche dans vos cheveux. Passez une main..., les deux mains à la fois dans vos cheveux. Tirez vos cheveux... doucement. Pincez votre oreille droite avec votre main droite ; pincez votre oreille gauche avec votre main gauche. Prenez vos deux oreilles *en même temps* avec vos deux mains. Lâchez vos oreilles. Griffez. Égratignez. » (On se contentera, bien entendu, de simuler la chose.)

« Ouvrez la bouche... fort. Montrez votre langue. Tirez votre langue *en dehors de* votre bouche. Rentrez votre

langue *dans* votre bouche. Fermez votre bouche. Respirez... fort... doucement. Toussez, éternuez. »

« Bâillez. Fermez les yeux. Dormez. (Faites semblant de dormir.) Ronflez. Réveillez-vous. Frottez vos yeux avec vos poings. »

« Prenez votre mouchoir dans votre poche. Mouchez-vous. Crachez dans votre mouchoir. Repliez votre mouchoir. Remettez votre mouchoir dans votre poche. » — Tous les élèves : « Honoré a pris son mouchoir dans sa poche; il s'est mouché, » etc. — « C'est bien. Honoré, retournez à votre place. »

VOCABULAIRE[1]

Germain, montrez-moi vos deux **tempes**. Montrez-moi vos **paupières**. On ferme les paupières pour dormir et aussi pour empêcher la poussière d'entrer dans les yeux. (Essayer de faire comprendre la chose par des gestes et des attitudes.) Pierre a des **sourcils** noirs et épais. Jean a des sourcils blonds. Lucie a de grands **cils** à ses yeux. La **prunelle** (ou la pupille) **de l'œil** est ce petit rond **noir** et brillant qu'on voit *au milieu de* l'œil. »

XXIII[e] LEÇON

Ce que l'on voit dans la classe.

« Éloi, où êtes-vous? — Je suis à l'école ». « Dans la cour de l'école? — Non, monsieur; dans la salle de classe. » « Regardez autour de vous et dites-nous ce que vous voyez. D'abord, ceci. » (Le Maître montre le mur.) — Éloi : « Je vois le *mur*. » (Le Maître montre un deuxième, un troisième, un quatrième mur.) Éloi : « Je vois les quatre murs de la salle de classe. » Et cela? — « Une porte. » Et cela? — « Une fenêtre. » Mais

1. Ces exercices supplémentaires, que le maître ne fera que s'il a du temps, ont pour but d'accroître un peu chaque jour le vocabulaire des enfants. Les mots imprimés en caractères **gras** pourront être copiés par les élèves.

il y a *plusieurs* fenêtres. — Éloi : « Je vois trois fenêtres. » Bien.

« Maintenant, regardez *au-dessus* de votre tête. » Éloi : « Je vois le plafond. » « De quelle couleur est-il ? — Il est blanc. Et *au-dessous de* vous, sous vos pieds ? — Je vois le plancher. »

« Et ici ? — C'est l'estrade pour le maître. Et là ? — Ce sont les tables-bancs pour les élèves. »

« Ne voyez-vous pas encore autre chose ? — Je vois encore un tableau noir. Qu'est-ce qu'on fait avec la craie sur le tableau noir ? — On écrit. Est-ce tout ? — Non, » etc. (Voir le livre de l'Élève.)

TOUS LES ÉLÈVES ENSEMBLE : « Je suis à l'école, dans la salle de classe ; je regarde, je vois, etc... Nous regardons autour de nous, nous voyons, etc... » (On multipliera le plus possible les conjugaisons, les phrases complètes répétées en chœur, à haute voix.)

VOCABULAIRE

« Louis, montrez-moi vos **narines** ? Combien avez-vous de narines ? A quoi *servent* les narines ? Que fait-on avec les narines ? » (Faire sentir une fleur, faire respirer une odeur quelconque.)

« Montrez votre **langue**, votre **palais**. » (Les faire voir. Mettre un grain de sel ou un peu de sucre sur la langue, sur le palais.) « Est-ce bon ? — C'est sucré, c'est salé. »

« Faites voir vos **gencives**. De quelle couleur sont-elles ? Qu'est-ce qu'il y a dans les gencives ? — Il y a les **dents**. » « Montrez votre **gorge**. Qui a eu mal à la gorge, dernièrement ? » etc.

XXIVe LEÇON

Un élève en classe, à sa place.

« Étienne, êtes-vous levé ou assis ? — Monsieur, je suis assis. Sur quoi êtes-vous assis ? — Je suis assis sur un banc. Où sont vos bras ? Montrez vos bras. — Les voici. Appuyez-les sur la table qui est devant vous. Bien.

« La table est-elle *penchée ?* (Avec une règle, faire voir comment la table serait, si elle était *horizontale*, mais sans employer le mot, et faire dire qu'elle est *en pente*, *inclinée*, etc.) Qu'y a-t-il sur la table ? » (Voir le livre de l'élève.)

Faire répéter à quelques élèves individuellement, puis à tous en chœur, les phrases dont l'ensemble constitue la leçon de lecture du jour. Ils la liront ensuite avec d'autant plus d'intérêt qu'ils la comprendront mieux.

VOCABULAIRE

« Lucas, montrez vos **hanches?** Vos **mollets?** Où est la **cheville** de votre pied ? le **cou** de votre pied ? Comment s'appellent les doigts de vos pieds? » — Ils s'appellent des **orteils.** » — « Le premier est le gros orteil. »

« Regardez tous le dos de votre main. Voyez-vous les **veines?** Qui voit ses veines ? Qu'y a-t-il dans les veines ? Si je pique une veine, si je la coupe, il vient ?... du **sang.** »

« Prenez tous votre poignet gauche avec votre main droite. Mettez un doigt comme ceci. » (Le Maître montre comment il faut placer son doigt.) « Toc, toc, toc... ; sentez-vous ? C'est votre **pouls** qui bat. Comptons : un, deux, trois, etc. Vous avez **tâté** votre pouls. »

Conjugaison : j'ai pris *mon* poignet gauche avec *ma* main droite ; tu as pris *ton* poignet gauche avec *ta* main droite ; Guillaume a pris *son* poignet, etc. J'ai tâté mon pouls. Tu as tâté ton pouls. Il a tâté son pouls, etc.

XXVe LEÇON

Un élève malpropre et pas soigneux.

« Julien, venez ici. Vous ne vous êtes donc pas lavé ce matin ? Votre figure est sale. Et votre cou ? Il est noir. Voyons vos mains ; montrez-les à vos camarades. Sont-elles propres? » — Tous les élèves : « Les mains de Julien ne sont pas propres ; elles sont tachées d'encre. Julien ne les a pas lavées ce matin. »

« Voyons vos cheveux, votre pantalon, vos souliers, » etc. (Voir le livre de l'Élève.)

VOCABULAIRE

« André, venez ici *auprès de* moi. Quel âge avez-vous? Répondez tout bas. » — André : « J'ai huit ans. »

Le Maître, s'adressant aux autres élèves : « Avez-vous entendu André? — Non, Monsieur, personne n'a entendu. Je vais recommencer : André, quel âge avez-vous? Répondez à haute voix. Fort. » — André : « Monsieur, j'ai huit ans. » « Cette fois tout le monde a entendu. André avait d'abord répondu **à voix basse**; puis il a répondu **à haute voix.** »

« Michel, ouvrez la fenêtre; **appelez** Philippe qui est *au bout de* la cour. Philippe ne vous a pas entendu. Parlez *plus* haut. **Criez** : Philippe! C'est bien, cette fois. Philippe a *entendu ;* il vous a *répondu.* »

Les élèves *crient* dans la cour pendant la récréation.

XXVIe LEÇON

Jean écrit.

Le maître fait sortir les élèves de leur banc. Il les range sur une ligne, en face de Jean, de Paul, de Louis, etc., qui écrivent.

« Mes enfants, nous allons regarder Jean et dire ce qu'il fait. Qu'est-ce que Jean fait? »

Un élève (qui comprend déjà un peu le français) : « Jean écrit. »

Tous les élèves : « Jean écrit. »

« Est-ce qu'il *tâche*, est-ce qu'il *essaie* de bien écrire? »

Un élève : « Oui, il s'applique à bien écrire. »

« Louis, au contraire, ne s'applique pas à bien écrire. (Le Maître montre un élève qui se tient mal, qui n'est pas appliqué.) Disons tous ensemble : Jean *s'applique* à bien écrire; Louis, au contraire, ne s'applique pas à bien écrire. »

« Comment Jean se tient-il? — Il se tient droit. Et s'il se tenait comme cela? » (Le Maître se courbe lui-même ou fait courber un élève). — « Il se tiendrait courbé. » « Disons tous ensemble : Jean ne se tient pas *courbé*, il se tient droit. »

« Sa tête est-elle droite sur ses épaules, ou est-elle

penchée? » (Le Maître prend les deux attitudes.) — « Sa tête n'est pas droite, elle est un peu penchée. » « En avant ou en arrière? » (Le Maître prend encore les deux attitudes.) — « En avant. » « C'est bien. Allons, disons tous ensemble : Jean tient son corps *droit ;* mais il tient sa tête un peu *penchée* en avant. »

« Appuie-t-il sa poitrine sur la table? *contre* la table? (Le Maître montre un élève dont la poitrine presse la table.) — Non, il n'appuie pas sa poitrine sur la table. Louis, au contraire, *appuie*, presse sa poitrine contre la table. »

« Maintenant, voyons le cahier de Jean. Est-il droit? (Le Maître met un cahier droit, en face de Paul ou de Louis.) — Non, il est un peu incliné, penché. » « A droite ou à gauche? — A gauche. » Disons : « Son cahier est un peu *incliné* à gauche. » Ce n'est pas bien. Recommençons. Tous ensemble et lentement. Prononçons distinctement, en marquant bien, en détachant chaque syllabe : « Son ca-hier est un-peu-in-cli-né-à-gauche. »

C'est bien, etc., etc. (Voir, pour la suite, le livre de l'Élève.)

Principaux mots que les élèves, à la fin de la leçon, doivent avoir compris et retenus : *s'appliquer*, *droit*, *courbé*, *penché*, *incliné*, *ployé*, *raide*, *entre*, *en face de*, etc.

VOCABULAIRE

« Jean, **touchez** le front de Louis avec votre index. *Touchez* son épaule gauche avec votre main droite. **Poussez** Paul avec votre coude. *Poussez* Louis avec votre épaule. Paul et Louis, venez ici. (Le Maître les place au milieu de la classe.) Jean, fermez les yeux, marchez jusqu'au mur. » Jean s'avance ; il rencontre Louis et le heurte. « Jean a **heurté** Louis. Jean *se heurte* à la table. En passant, Jean a **renversé** la chaise. Il la renverse rudement; il la **culbute**[1]. »

---

1. On est entré, pour cette leçon, dans de menus détails, afin de bien marquer la marche à suivre. Les maitres trouveront sans doute qu'ainsi entendue, la leçon exige plus d'une demi-heure. Sans doute; mais nous ferons remarquer : 1° Que la même leçon doit être répétée quatre fois dans la journée; que le plus souvent le maître la fera deux fois lui-même, une fois le matin et une fois le soir; qu'il pourra, par conséquent, n'en faire que la moitié à chaque classe; 2° qu'il n'est pas indispensable que

XXVIIe LEÇON

Henri allume une chandelle.

« Henri, venez ici. Montez sur l'estrade. Ouvrez le tiroir de mon bureau. Voyez-vous une boîte d'allumettes ? — Oui, Monsieur. Prenez-la. Ouvrez-la. Prenez une allumette, refermez la boîte. »

Disons ce que Henri vient de faire : « Henri a pris la boîte d'allumettes dans le tiroir du bureau. Il l'a ouverte. Il y a pris une allumette. Il a refermé la boîte. »

« Maintenant, *regardez* votre allumette. Il y a un bout qui est soufré ; l'autre n'est pas soufré. *Frottez* le bout soufré sur la boîte. Une fois, deux fois. Encore. Bien. Cette fois, l'allumette a pris feu. Voyez ; le soufre s'est enflammé ; puis, le bois aussi s'est enflammé. L'allumette brûle. »

« Approchez votre allumette enflammée de la mèche de la chandelle. La mèche, à son tour, prend feu. Elle a pris feu ; elle s'est enflammée. La voilà qui brûle. Elle éclaire, elle donne de la clarté. Le suif s'échauffe, il fond, il coule, *le long* de la chandelle. »

Disons maintenant ce qu'a fait Henri : « Il a frotté sur la boîte », etc. (Voir le livre de l'Élève.) Il importe, dans ces sortes de leçons, de bien marquer la liaison des faits. Il faut que ces faits, qui se suivent sous les yeux de l'enfant, donnent lieu dans son esprit à des idées ou plutôt à des images qui se lient et qui s'appellent réciproquement. Les mots, à leur tour, se lieront comme les idées qu'ils expriment. Tout comme l'enfant prépare et coordonne ses moyens en vue de la fin qu'il poursuit, ainsi les mots s'appelleront et se rangeront d'eux-mêmes dans des séries analogues pour exprimer ce qu'il fait.

---

tous les élèves comprennent et retiennent absolument *tout* ce qui est dit dans *chaque* leçon. Que de choses une mère dit à son entant, que celui-ci ne comprend qu'en partie ou imparfaitement ! L'important est d'exciter l'activité de leur esprit. La leçon, d'ailleurs, est faite pour des élèves d'aptitudes différentes : chacun en prend ce qu'il peut, et il n'est pas bon que la masse soit retardée par quelques esprits inertes ou peu ouverts. Ceux-ci recommenceront le cours d'initiation.

VOCABULAIRE

Le maître dira aux élèves d'aller chercher les paniers qui renferment les provisions pour le dîner. Il leur montrera le pain, le beurre, etc., et leur dira le nom de chaque chose. Il lui sera facile ensuite d'imaginer de petites phrases comme celle-ci : « *j'aime mieux* le **pain blanc** *que* le **pain noir**; je *préfère* le pain **tendre** *au* pain **dur**. Je mange une pomme *avec* mon pain. *J'étale* du **beurre** *sur* mon pain. Maman m'a *coupé* deux **tartines** », etc.

XXVIIIe LEÇON

Victor lie des baguettes. Il en fait une botte-dizaine.

« Victor, allez chercher les baguettes dont nous nous servons pour compter. » — Tous les élèves disent ce que fait Victor : « Victor ouvre l'armoire; il prend une *poignée* de baguettes, il les apporte sur l'estrade », etc. (Voir le livre de l'Élève.)

VOCABULAIRE

Le maître **rapproche** deux choses quelconques l'une de l'autre; puis il les **éloigne**; puis il les *rapproche*. Il **attache** ensemble deux morceaux d'étoffe avec une épingle. Il **colle** un morceau de papier sur un autre, à l'aide d'un pain à cacheter. Il **applique** une bande de papier gommé sur un cahier; il la colle; puis il l'**enlève**, il la **détache**, etc. Il est facile d'imaginer, dans la classe même, des actes qui fassent comprendre aux élèves le sens des mots de la leçon et d'autres analogues.

Conjuguer quelques temps de verbe : au présent, au passé, au futur.

XXIXe LEÇON

Paul va faire une addition au tableau noir.

« Paul, allez au tableau noir. » Tous les élèves disent ce que fait Paul : « Paul se lève, il sort de son banc, il quitte sa place, il se dirige vers le tableau, il est arrivé auprès du tableau, il s'arrête. » Et ainsi du reste. (Voir le livre de l'Élève.)

Noter ainsi tous les moments d'un fait, les uns à la suite des autres, dans l'ordre dans lequel ils se présentent, c'est développer chez les enfants l'esprit d'observation et d'analyse, c'est leur faire sentir les nuances : ainsi, *se diriger vers*, *s'approcher de*, *être arrivé auprès de;* c'est aussi enrichir leur vocabulaire de verbes qui leur serviront à exprimer plus tard des actes autrement importants.

VOCABULAIRE

Après avoir fait comprendre aux enfants, à l'aide d'un sabot, ce que signifient ces expressions : le **dessus**, le **dessous**, le **dedans**, etc., le maître les appliquera à toutes sortes d'objets différents : le dessus de la table, le dessus du banc, le dedans de mon chapeau, etc.

XXXe LEÇON

Marcel se fait un verre d'eau sucrée.

Le Maître : « Marcel va préparer un verre d'eau sucrée; nous dirons ce qu'il fait. » — « Marcel prend la *carafe* de sa main droite. Il verse de l'eau dans le verre. Il verse doucement. Le verre se remplit. Le verre est plein. Il *découvre* le *sucrier* (il ôte le *couvercle* du sucrier), il y prend un morceau de sucre entre le pouce et l'index de sa main droite, il laisse tomber le sucre dans l'eau. Il prend une cuiller », etc. (Voir le livre de l'Élève.)

On peut également demander à Marcel de dire ce qu'il fait, à la première personne : « Je prends la carafe, je verse », etc.

VOCABULAIRE

Comme dans la leçon précédente, le maître, après avoir bien fait comprendre le sens de ces mots : **le haut**, **le bas**, **le devant**, **le côté**, **le bout**, etc., appliqués aux diverses parties du corps humain, en fera l'application à tous les objets qui l'entourent : le *haut*, le *bas*, le *devant*, le *derrière* de l'estrade, de la chaise, le *bout* du banc, etc., etc.

XXXIe LEÇON

Yvonne prépare et allume la lampe.

Exercice analogue au précédent et surtout à celui de la 27e leçon. On procédera de la même manière.

VOCABULAIRE

C'est par l'aspect, en montrant une semelle réellement **usée**, que le maître fera comprendre le sens des mots du vocabulaire. Il lui sera plus difficile de faire comprendre le sens du mot **chaussure**, qui est déjà un terme abstrait et collectif; mais, après les exercices qui précèdent et au point où en sont arrivés les enfants, il n'est pas impossible qu'ils saisissent la généralité de ce terme, qui s'appliquera aux souliers, aux sabots, etc

XXXIIe LEÇON

Félix ouvre la porte à Jean.

(Voir le livre de l'Élève.) — Le maître a disposé la scène auparavant. Il a choisi comme acteurs Jean et Félix qui comprennent déjà le français. Jean est sorti de la classe. La porte a été fermée à clef. Le maître rappelle Jean; Jean veut rentrer. Les élèves disent ce que font Jean et Félix.

VOCABULAIRE

On variera les exemples. La maîtresse **laisse tomber** son peloton de fil ; le maître fait tomber son mètre pliant; des élèves les **ramassent.** — André s'est laissé tomber dans le corridor. Il s'est ramassé lui-même. Il s'est **relevé.** — **Plier** et **froisser** du papier, pour faire voir la différence entre les deux actes. — **Donner, jeter, lancer** une balle à quelqu'un ; l'envoyer loin, *très* loin.

Conjuguer : Je plie, je froisse; je jette, je lance, etc., avec un complément.

XXXIIIᵉ LEÇON

Mon couteau.

Le maître a devant lui plusieurs couteaux. Il les montre, il les ouvre, il en fait voir successivement les diverses parties, il les rapproche pour les comparer, il s'en sert pour couper du papier, du bois, etc.; et toujours il nomme ce qu'il montre, il dit ce qu'il fait. — Conjuguer : Je suis, tu es, etc. ; j'ai, tu as, il a, etc.

XXXIVᵉ LEÇON

Je pèle ma pomme.

Leçon facile. On conjuguera quelques temps des verbes *manger*, *mordre*, *prendre*, etc. La leçon tout entière sera répétée à la première, à la seconde et à la troisième personne du singulier.

XXXVᵉ LEÇON

La fenêtre

Pour cette leçon, le maître s'approchera de la fenêtre ; il en montrera et en touchera successivement chaque partie, à mesure qu'il la nommera ; il exécutera tout ce qu'il

dira, à mesure qu'il le dira. Il fera répéter l'exercice par un premier élève, puis par un second. Enfin tous les élèves le rediront en chœur et à la troisième personne.

XXXVIe LEÇON

L'horloge.

Cette leçon est du même genre que la précédente. Le maître montrera, touchera, nommera, dira ce qu'il voit, ce que les élèves voient comme lui. S'il n'y avait pas d'horloge dans la classe, il pourrait faire lui-même un cadran en carton ou en bois, avec deux aiguilles mobiles, dont il se servirait pour sa démonstration.

XXXVIIe LEÇON

Eugène et Marguerite.

Voir le livre de l'Élève. — On tâchera de faire comprendre le morceau et on le fera apprendre par cœur. Il convient que les enfants s'habituent de bonne heure à apprendre et à réciter quelque chose littéralement.

XXXVIIIe LEÇON

Les petits garçons et les petites filles.

Cette leçon présente quelques difficultés. On les surmontera en opposant les unes aux autres les choses et les qualités dont on veut donner aux enfants l'idée et le nom. Dans les écoles mixtes, cette opposition se fera sur les élèves eux-mêmes ; dans les écoles spéciales, on se servira avantageusement de deux poupées habillées, l'une représentant un garçon ; l'autre, une fille.

XXXIXe LEÇON

Leçon difficile, comme toutes celles qui ont pour objet des choses qui ne se touchent pas, qui ne se voient pas. Si cependant le maître a soin de prendre ses exemples dans

la classe même, et dans les liens de parenté que les élèves ont entre eux, comme il s'agit de relations qui leur sont familières après tout, il arrivera à leur donner une notion exacte des mots *frère*, *sœur*, — *père*, *mère*, — *grand-père*, *grand'mère*, et même du mot *famille* dans lequel ils se confondent tous.

XL[e] LEÇON

Les cousins et les cousines.

Leçon analogue à la précédente. On procédera de la même manière[1].

DE LA 41[e] LEÇON

JUSQU'A LA FIN DU LIVRET.

Quelques réflexions seulement.

La 41[e] leçon montrera aux élèves comment le même verbe, conservant toujours au fond la signification première, peut exprimer pourtant des choses assez différentes, selon les divers compléments qu'il reçoit. Il y a là pour eux quelque chose de nouveau qui les surprendra et ne manquera pas de les intéresser.

La 42[e] leçon, la 44[e], la 46[e], la 48[e], la 50[e], la 52[e], la 53[e] et la 55[e] reposent sur cette idée que, lorsque nous agissons, tous nos actes particuliers et successifs se lient les uns aux autres, se supposant ou se complétant, pour aboutir à un but final que nous avions en vue et que nous poursuivions dès l'abord. Et de même que nos actes se lient et s'enchaînent, s'appelant l'un l'autre réciproquement, de même il s'établit un lien entre les mots qui les expriment. L'association

---

1. On croit pouvoir arrêter ici le livre du maître : la marche à suivre est suffisamment tracée. La leçon de lecture du livre de l'élève fournira chaque jour la matière de l'exercice de langage. Cet exercice deviendra, du reste, de plus en plus libre et de plus en plus varié, à mesure que les élèves auront à leur disposition, pour exprimer ce qu'ils pensent, un plus grand nombre de mots et de tours.

des idées entraîne l'association des mots, et cette double association ne peut manquer de favoriser singulièrement l'acte de la mémoire.

La 43ᵉ montre aux élèves qu'il n'y a rien de grand, ni de petit en soi ; que les choses ne sont grandes ou petites que par comparaison. Rien de plus propre à leur faire comprendre les idées de dimension, de relation, et à les familiariser avec les adjectifs qui les expriment.

La 45ᵉ a pour objet des choses qu'on montre et qu'on nomme ; la 47ᵉ, des actes qu'on accomplit ; la 57ᵉ est une description. Aucune difficulté.

La 49ᵉ, la 51ᵉ et la 56ᵉ ont pour objet des phrases détachées, dont chacune doit amener les élèves à concevoir nettement une idée nouvelle et à apprendre le mot qui en est l'expression.

Les leçons qui suivent deviennent plus difficiles en ce sens qu'elles amènent les élèves sur le seuil du monde des idées abstraites et des idées morales. Cependant leur objet est tellement simple et familier qu'ils n'auront pas grand'peine à le concevoir et à en retenir l'expression.

Enfin la 64ᵉ, dont nous avons emprunté l'idée à notre collègue M. Vessiot (Voir son *Éducation intellectuelle*, librairie Lecène et Oudin), constitue un exercice des plus ingénieux, qui peut s'étendre à tous les objets dont les enfants sont entourés et à tous les instruments dont ils se servent. A l'aide de cet exercice et d'exercices analogues, ils apprendront sans effort, et comme en se jouant, à distinguer et à reconnaître les diverses lignes et les principales figures de la géométrie.

LE PREMIER LIVRE DE LECTURE

Lectures intuitives.

Notre premier livre de lecture, auquel nous avons donné le sous-titre de *Lectures intuitives* pour bien marquer son objet, n'est autre chose que la continuation de notre *Méthode de langage*. Ces lectures ne sont guère que le résumé écrit des leçons de langage faites d'abord oralement. Ce qui les caractérise, c'est qu'elles n'ont pour objet que des

choses vues par les élèves, des actes accomplis par eux ou devant eux, et qu'on y remplace par des images ce qu'on ne peut pas mettre sous leurs yeux en nature.

Tant qu'on peut leur faire voir ce dont on leur parle, l'image est inutile : il n'y a pas d'ailleurs d'image qui vaille la vue des choses elles-mêmes ; mais du moment où la leçon a pour objet des choses qu'on ne peut pas leur mettre sous les yeux, l'image devient nécessaire, sinon pour donner la notion complète et exacte de l'objet, comme le fait la vue de l'objet lui-même, du moins pour rappeler le souvenir de sa forme perçue ailleurs et pour en éveiller l'idée.

Dans notre pensée, parcourir ces deux livrets doit être l'affaire de deux semestres, avec des élèves déjà âgés, intelligents d'ailleurs et assidus ; de deux années pour les autres. En tout cas, ceux qui les posséderont bien, s'il s'agit d'indigènes parlant une autre langue, pourront déjà s'exprimer en français, — et s'il s'agit d'enfants ne parlant qu'un patois ou un français corrompu, ils seront capables de suivre avec profit tous les exercices du programme général du cours élémentaire des écoles primaires françaises.

QUATRIÈME PARTIE

Liste récapitulative

DES PRINCIPAUX MOTS EMPLOYÉS DANS LES LEÇONS DE LANGAGE
ET DANS LES EXERCICES DE LECTURE DES DEUX LIVRETS

Liste des principaux mots et particulièrement des verbes employés dans les leçons de langage et dans les exercices de lecture des deux livrets.

Ce n'est que par des répétitions fréquentes que les mots se gravent dans la mémoire des enfants. Il faut donc y revenir souvent. On a pensé qu'il serait utile au maître d'avoir, pour ses interrogations, la liste récapitulative des principaux mots qui ont été employés dans les leçons de langage.

On les donne ci-après, rangés sous un certain nombre de chefs, grâce auxquels, en rapprochant des choses qui ont entre elles de l'analogie, il aidera les enfants à les distinguer et à les retenir. Avec cette liste sous les yeux, il ne sera jamais exposé à rester court, ni embarrassé pour savoir quelle question il posera; d'autre part, il procédera nécessairement avec ordre et non sans une certaine méthode.

Dans l'école.

La table, le banc.
Une ardoise, un crayon.
Du papier, du carton.
Une feuille de papier.
De l'encre, un encrier.
Un pâté, une tache d'encre.
Une plume, un porte-plume.
Une règle, un canif.
Un grattoir, de la gomme.
Un cahier, un livre.
Un feuillet, une page.
Le dos, la tranche, la couverture.
Une lettre, un mot, une ligne.
Une phrase, un alinéa.
Une marge, des numéros.
Un point, une virgule, un accent, un trait.
Des signes de ponctuation.
Une grande lettre (majuscule), une petite lettre (minuscule).
L'estrade, le bureau, le pupitre, un tiroir.
Une chaise, un fauteuil.
Le tableau noir, la craie, un torchon, une éponge.
Des cartes murales.
Une sphère, un globe.
Des images, un dessin.
Une armoire, la bibliothèque.
Le poêle, son tuyau.
Le balai, un plumeau.
Une horloge, son cadran.
La grande, la petite aiguille.
Une heure, une minute.
Midi, minuit.

La porte, le chambranle.
Les pentures, les gonds, les vis.
Une serrure, une clef, le trou de la serrure.
Une poignée, un verrou.

La fenêtre, le châssis, les battants, les charnières, les carreaux, un vasistas.
Des pointes, du mastic.
Les rideaux de la fenêtre.
Des persiennes, des volets.

L'école, la salle de classe, sa longueur, sa largeur, sa hauteur.
Les quatre murs de la classe, ses quatre côtés, ses quatre coins.
Le plafond, le plancher.
La cour, une fontaine.
La récréation, les jeux : une ronde, un saut, une culbute.
Le préau, un portique : des cordes, des anneaux.
Le jardin de l'instittuteur.

Le maître, un moniteur.
Les élèves, leurs noms et prénoms.
La leçon de lecture, d'écriture, de calcul, de gymnastique, de dessin, de chant.

Le corps humain.

La tête, le tronc, les membres.
Le front, le crâne.
La chevelure, un cheveu.
La figure, le visage, la face.
Les tempes, les joues.
Les yeux, les paupières, les cils, les sourcils.
La prunelle, l'iris de l'œil.
L'œil droit, l'œil gauche.
Le nez, les narines.
La bouche, les lèvres.
Les mâchoires, les gencives.
Les dents, leurs racines.
Les incisives, canines, molaires.
La langue, le palais, le menton.
La barbe, un poil de barbe.
Les moustaches, les favoris.
L'oreille droite, l'oreille gauche.
Le cou, la nuque, la gorge, le gosier.
L'épaule droite, l'épaule gauche.
Le dos, l'épine dorsale.
La colonne vertébrale.
Le côté, le flanc.
Les bras, les coudes, les poignets.
Le poing, une poignée, un coup de poing.
Les mains, les doigts, les phalanges des doigts.
Le creux, la paume de la main.
Le pouce, l'index, le grand doigt (majeur), le petit doigt. Les ongles.
Les hanches, la taille.
Les jambes, une enjambée.
Les cuisses, les mollets, les genoux, les jarrets.
La cheville, le cou-du-pied.
Les doigts du pied (orteils).
Le dessous, la plante du pied.
Le talon, le bout du pied.
Les durillons des mains, les cors aux pieds.
La peau, la chair, les os.
Le sang, les veines, le pouls.
La poitrine, les poumons.
L'estomac, le cœur, le foie.
Les reins, les intestins.

Les vêtements.

Le chapeau, la casquette, le béret, le képi; le casque, la calotte, la toque.
Une veste, un veston, la redingote, la jaquette, le paletot, le pardessus, la blouse, le gilet, la chemise, le pantalon, la cravate, la culotte. les bas, les chaussettes, les bretelles, les jarretières.
Les souliers, les brodequins, les bottes, les bottines, les sabots, les galoches, les pantoufles, les chaussons.

Un bonnet, une capote, une coiffe, une robe, une jupe, un jupon, une camisole, un caraco, un col, une guimpe, un corset, un tablier, un fichu, un foulard, un ruban, un mouchoir, un châle, un voile, une voilette, un manteau, un manchon, des gants, des mitaines.
La visière de la casquette.
Les manches de la veste.
Les jambes du pantalon.
Les poches du gilet.
Le col de la chemise.
Le nœud de la cravate.
Le corsage de la robe.
Les cordons du tablier.
La boucle de la ceinture.
Un bouton, une boutonnière.
Une agrafe, un lacet.
Le talon, la semelle, l'empeigne du soulier.
Une paire de gants.
Une coiffure, une chaussure.
Des habits, des vêtements.

La famille.

Son papa, sa maman.
Le père, la mère.
Le grand-père, la grand'mère.
Le frère, la sœur.
Un garçon, une fille.
Le gendre, la bru.
L'oncle, la tante.
Le neveu, la nièce.
Le parrain, la marraine.
Le filleul, la filleule.
Un cousin, une cousine.
Les enfants, les parents.

Noms qui expriment des parties.

Le haut, le bas.
Le dessus, le dessous.
L'endroit, l'envers.
Le devant, le derrière.
Le côté droit, le côté gauche.
Le dedans, le dehors.
L'entrée, le fond.
Le tour, le bord.
Le bout, la pointe.
La moitié, le tiers, le quart, le tout, le reste.

Noms relatifs au temps.

L'heure, la minute, la seconde.
Le jour, la semaine, le mois, l'année (un an).
Les quatre saisons de l'année : le printemps, l'automne ; l'été, l'hiver.
Le jour, la nuit.
Le matin, le soir.
Le commencement, le milieu, la fin de la classe.
Un jour de congé.
Les grandes vacances.
Les sept jours de la semaine.
Les douze mois de l'année.

Adjectifs.

Blanc, noir, rouge, jaune, bleu, brun, vert, gris, violet, etc.
Grand, petit.
Gros ou épais, mince.
Carré, rond, ovale.
Large, étroit.
Courbé, droit.
Crochu, pointu.
Plat, creux, profond.
Plein, vide.
Pesant ou lourd, léger.
Mou, dur.
Sec, humide ou mouillé.
Chaud, froid, tiède.
Salé, sucré, poivré.
Propre, sale ou malpropre.
Neuf, vieux ou usé.
Beau, laid.
Gai, triste.

Supérieur, inférieur.
Tous, quelques, chaque; un, plusieurs.
Le premier, le dernier.

Mots invariables.

Adverbes, prépositions, conjonctions, interjections.

Fort, doucement.
Vite, lentement.
Bien, mal, mieux, très bien.
Aujourd'hui, maintenant; hier, demain, avant-hier, après-demain.
Toujours, jamais, quelquefois, souvent.
Trop, assez; beaucoup, peu, guère; autant, davantage, plus, moins, le plus, très.
Combien? Comment?
Tout à fait, point du tout.
D'abord, puis, après, ensuite, enfin.
Près, auprès, loin.
Ici, là; ceci, cela.
Oui, non; ne pas, ne point.
Sur, sous; dans, hors de; avec, sans; vers, chez, par, pour, entre, parmi.
Avant, après.
Devant, derrière.
Dedans, dehors.
Au-dessus de, au-dessous de.
Auprès de, à côté de, loin de.
A la droite, à la gauche de.
En deçà, au delà de.
En face de, vis-à vis, à travers, autour de.
Depuis, jusqu'à.
Voici, voilà.
Et, ou, ni, mais, si, car, cependant, donc.
Lorsque, quand, comme, parce que, puisque, pour que, afin que.
Gare! Silence! Chut! Halte! Merci!
Bonjour, bonsoir.
Au revoir, adieu.

Verbes.

A l'école. — Montrer, nommer, appeler; se nommer, s'appeler; dire, répéter; interroger, demander, répondre; ordonner, commander, obéir.

Épeler, lire; écrire, tracer, dessiner, effacer; calculer, compter: additionner, soustraire, multiplier, diviser ou partager.

Étudier, apprendre, savoir, réciter, prononcer.

Attitudes et mouvements du corps. — S'asseoir, se lever, se rasseoir; se tenir debout, droit, rester assis; se courber, se redresser; se pencher en avant et en arrière, à droite et à gauche, fléchir (les membres), se baisser; s'accouder, s'adosser, s'agenouiller, s'accroupir, se coucher,

s'étendre; se laisser tomber, choir, se relever; bouger, remuer, se balancer, chanceler.

Marcher, se promener, s'élancer, courir; entrer, sortir, rentrer; venir, aller, revenir; avancer, reculer; sauter, danser, tourner, valser, glisser.

S'approcher, s'éloigner de; partir, se diriger vers, se rendre à, arriver auprès de; atteindre (un but), rattraper (un camarade); monter sur, descendre de; aller devant, précéder; aller derrière, suivre.

Commencer, continuer, s'arrêter, recommencer, finir, achever; se hâter, se dépêcher, tarder; s'appliquer.

Voir, regarder; entendre, écouter; toucher, palper, tâter; sentir, flairer; goûter, déguster.

Mordre, mâcher, avaler; manger, ronger, croquer, gober, dévorer.

Rire, sourire, pleurer; respirer; bâiller, s'endormir, dormir, ronfler, se réveiller; cracher, se moucher, éternuer, tousser.

Parler, causer, bavarder; crier, chanter, siffler.

Avoir, être, devenir, vouloir, pouvoir; faire, exécuter; tâcher, essayer, s'efforcer de; empêcher; prendre garde.

S'amuser, se fatiguer; avoir chaud, avoir froid.

Actes accomplis sur des objets. — Ouvrir, fermer; rouvrir, refermer; couvrir, découvrir, recouvrir; remplir, vider.

Prendre, saisir; tenir, serrer, lâcher, laisser, quitter; poser, déposer, reposer; placer, mettre, ôter, remettre; tirer; frapper, battre.

Donner; porter, apporter, reporter, remporter; ajouter, retrancher; aller chercher, amener, ramasser, rapporter; jeter, lancer; envoyer, renvoyer.

Gratter, frotter, brosser; salir, tacher, laver, nettoyer; arroser, balayer, épousseter, cirer; secouer.

Couper, tailler; déchirer, trouer, raccommoder; coudre, découdre; doubler, ourler, piquer, broder, plisser.

Croiser, tresser, natter ; nouer, dénouer, renouer ; lier, délier, relier ; lacer, délacer, relacer ; boutonner, déboutonner, reboutonner ; attacher, détacher, rattacher ; coller, enlever.

Plier, déplier, replier ; plisser, froisser, chiffonner ; ployer, enrouler ; gonfler, tendre, raidir.

Écarter, éloigner ; rapprocher, unir, réunir, joindre ; allonger, raccourcir ; élargir, rétrécir ; arrondir, amincir, aplatir.

Verser, répandre ; mouiller, essuyer.

Mesurer, peser ; acheter, vendre, payer ; prêter, emprunter, rembourser.

Jouer : gagner, perdre, tricher ; lutter. Etc..., etc...

FIN.

TABLE DES MATIÈRES

Paris. — Imp. L. Capiomont et Cie, rue de Seine, 57.

